المدخل في

علم النفس التربوي

أ.د. وهيب مجيد الكبيسي

د. صالح حسن الداهري



المدخل في علم النفس التربوي

تاليف

الاستاذ الدكتور
وهيب مجيد الكبيسي
كلية الاداب /جامعة بغداد

الاستاذ الدكتور
صالح حسن احمد الداهري
عميد كلية التربية /جامعة بابل

٢٠٠٠

أ. د وهيب مجيد الكبيسي و أ. د. صالح حسن احمد الداهري

المدخل في علم النفس التربوي

الطبعة الاولى

مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية
اربد - الاردن
تلفاكس ٧٢٧٠١٠٠ ص.ب ١٢٨٤

دار الكندي للنشر والتوزيع
اربد - الاردن
تلفاكس ٧٢٤٤٣٢٣ ص.ب ٨٩٣

تصميم الغلاف: الفنان علي الحموري

رقم الايداع لدى دائرة المطبوعات والنشر: (١٩٩٩/٩/١٢٤٢)

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: (١٩٩٩/٩/١٧١٤)

رقم التصنيف: ٣٧٠.١٥

المؤلف ومن هو في حكمه: أ. د وهيب مجيد الكبيسي و أ. د. صالح حسن احمد الداهري

عنوان الكتاب: المدخل في علم النفس التربوي

الموضوع الرئيسي: ١- العلوم الاجتماعية

٢-علم النفس التربوي

بيانات النشر: اربد - مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية و دار الكندي للنشر

بسم الله الرحمن الرحيم

«وفي انفسكم افلا تبصرون»

صدق الله العظيم

الاهداء

الى:

- الذين يبنون نفوس وعقول الشباب

- كل مرب اينما وجد.

نهدي هذا الجهد العلمي ...

المؤلفان

مقدمة

يجد علم النفس التربوي احد الفروع التطبيقية المهمة الذي اتخذ من التربية مجالا مهما لتطبيق مبادئ علم النفس الحديث، فهو عندما يتصدى للمشكلات التعليمية في الميدان التربوي فانه يحاول معونة المدرس والطالب وواضعي المناهج وكل الانشطة الاخرى في الميدان التربوي.

ومن هنا يأتي كتابنا الحالي «علم النفس التربوي» مقسما الى اثني عشر فصلا حيث تناول الفصل الاول المدخل الى علم النفس التربوي الذي تضمن تعريفه واعطاء نبذة تأريخية عنه ومشكلاته وطرائق البحث فيه.

وفي الفصل الثاني تم تناول التعلم ونظرياته والذي تضمن اهميه التعلم وشروطه ومعايير قياسه، واهم نظريات التعلم المعاصرة وعلاقة التعلم بالنضج.

وفي الفصل الثالث تناول المؤلفان الواقعية من حيث تحديد مصطلحها واهميتها ونظرياتها ووظائفها وانواعها، وكذلك دافعية الطلبة والمدرسين نحو التعلم والتعليم، ومشكلات المراهقين والضغوط النفسية التي يتعرضون لها.

وفي الفصل الرابع تم تناول الاتجاهات النفسية من حيث اهميتها وتحديدها ومكوناتها ووظائفها وانواعها واساليب تغيرها، فضلا عن التعرف على اتجاهات الطلبة نحو المدرسين والمناهج والانشطة الاخرى.

وفي الفصل الخامس تم تناول الذاكرة وتطورات البحث فيها وانواعها، والنسيان ونظرياته، وانتقال اثر التدريب وانواعه.

وفي الفصل السادس تم تناول المهارات التدريسية وخصائصها وشروط اكتسابها، والفروق الفردية واهميتها ودورها في الميدان التربوي، فضلا عن تناول اهم الاختبارات والمقاييس النفسية.

وفي الفصل السابع تم تناول خصائص المدرس الناجح واهميته في العملية التربوية وكذلك مشكلات المدرسين والبيئة الصفية.

وفي الفصل الثامن تم تناول طرائق التدريس واهميتها وانواعها وكذلك الوسائل التعليمية المعينه فضلا عن كيفية ترجمة الاهداف التربوية الى اهداف سلوكية.

وفي الفصل التاسع تم تناول التعلم الذاتي واهميته وتحديد مصطلحه وانواعه، والتعليم المبرمج، فضلا عن التغذية المرتده وانواعها ومقوماتها، والتعزيز والثواب والعقاب.

وفي الفصل العاشر تم تناول نمو المراهقين حيث عرض الفرق بين النمو والتطور واتجاهات النمو المعاصرة، ونظريات تفسير المراهقة، والنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للمراهقين، فضلا عن معرفة العلاقة بين المدرس والطلبة المراهقين.

وفي الفصل الحادي عشر تم تناول وقت الفراغ واهميته والاتجاهات النظرية نحوه واهمية النشاطات الاجتماعية والرياضية في استثماره، وكذلك كيفية ارشاد الشباب وتوجيههم.

وفي الفصل الثاني عشر والاخير تناول المؤلفان الاختبارات والمقاييس النفسية من حيث اهميتها وطرق اعدادها، وكذلك اختبارات التحصيل المقالية والموضوعية.

واخيرا يود المؤلفان وقد انتهيا من اعداد هذا الكتاب ان يؤكدا على ناحيتين مهمتين: الاولى انهما قد حرصا على عرض الكثير من المشكلات التي تتطلب رجوع الطالب والمدرس الى المصادر العلمية المثبتة في نهاية كل فصل لكي يزداد النماء والتقدم المعرفي لكل منهما في هذا الميدان، والناحية الثانية ان المؤلفين ايضا لايدعيان الكمال لهذا الكتاب لان الكمال لله سبحانه وتعالى. بل انهما اجتهدا وللمجتهد اجران ان اصاب واجر واحد ان اخطأ لاسامح الله.

والله يوفق الجميع لخدمة ابناء الامة وشبابها لما فيه خيرها وعزتها.

«وقل اعملوا فسير الله عملكم ورسوله والمؤمنون»

صدق الله العظيم

المؤلفان

الفهرست

الفصل الاول

المدخل الى علم النفس التربوي

الفصل الثاني

التعلم ونظرياته

الفصل الثالث

الدافعية

الفصل الرابع

الاتجاهات النفسية للطلبة والشباب

الفصل الخامس

الذاكرة والنسيان وانتقال اثر التدريب

الفصل السادس

المهارات التدريسية والفروق الفردية

الفصل السابع

المدرس الناجح والبيئة الصفية

الفصل الثامن

طرائق التدريس واساليبه والاهداف التربوية

الفصل التاسع

التعليم الذاتي والتعليم المبرمج والتغذية المرتدة

الفصل العاشر

نمو المراهقين

الفصل الحادي عشر

الشباب ووقت الفراغ

الفصل الثاني عشر

الاختبارات والمقاييس النفسية

الفصل الاول

المدخل الى علم النفس التربوي

- نبذة تاريخية مختصرة.
- ميادين علم النفس التربوي ومجالاته وعلاقته بالفروع التطبيقية الاخرى.
- مشكلات علم النفس التربوي وطرائق البحث فيه.
- مصادر الفصل الاول.

نبذة تاريخية مختصرة.

ترجع بداية ظهور علم النفس التربوي الى مساهمات الفيلسوف الالماني جوهان فردريك هربرت[×] (Herbart, J. F) (١٧٧٦-١٨٤١) عندما نادى باتخاذ التربية مجالا مهما لتطبيق مبادئ علم النفس، وقد اصدر كتابين بهذا الشأن وهما المرجع في علم النفس والبحث العلمي في النفس، كما وضع هربرت خمس خطوات لخطة التدريس وهي:

× يمثل المذهب النفسي في التربية فضلا عن هربرت (Herbart) الالماني المربي السويسري بستالوتزى (Pestalozzi) الذي نادى باهمية الاخذ باولاع الطفل وميوله وكذلك مستواه العقلي والجسمي في تدريس المواد والامتحانات، بينما يمثل المذهب الطبيعي في التربية الفيلسوف الاجتماعي جان جاك روسو (Rousseau) الذي الف كتاب اسماه اميل او في التربية. وقد اكد على اهمية الفروق الفردية بين الافراد، وعلى استبعاد طريقة التقليد والتلقين في التربية، واعطى اهمية كبيرة للتربية البدنية والالعاب ليشب الطفل صحيح الجسم، ويمثل المذهب العلمي في التربية الفيلسوف الانكيلزي هوبارت سبنسر (Spencer) الذي اكد على ضرورة واهمية المعرفة العلمية في المناهج، وضرورة التدريب للانسان بغية اتقان اعماله اليومية، وعلى ضرورة تنظيم اوقات الفراغ واستغلالها بامور نافعة، وعلى ان التربية ليست مقصورة علي جماعة معينة وانما هي لكافة الناس، اما المذهب الاجتماعي في التربية فيمثله الفيلسوف الامريكي جون ديوى (Dewey) الذي اكد على اهمية الفرد والمجتمع وعدم الفصل بينهما، وان تعمل التربية على غرس مبدأ المواطنة الصالحة في نفوس الاشخاص وهذا يتطلب:

أ. معرفة الشخص لحقوقه وواجباته.

ب. قبوله للمسؤوليات المناطة به وادائها على افضل صورة ممكنة.

ج. الالمام بمشكلات مجتمعه والعمل على حلها ومعالجتها.

د. العمل على تنمية وتطوير مجتمعه والمحافظة عليه.

١ . المقدمة : وتتمثل في شرح المدرس لطلبته اهمية الموضوع وفائدته .

٢ . العرض : ويتمثل في تقديم المدرس المادة للطلبة عن طريق اشراكهم معه في اعطاء الامثلة واستخدام وسائل الايضاح .

٣ . الربط : ويتمثل في قيام المدرس بتسلسله في اعطاء المادة وربط الدرس السابق بالدرس الحالي من الناحية وربطها بحياة الطالب اليومية من ناحية اخرى .

٤ . التعميم : ويتمثل في مطالبة المدرس طلبته باستخلاص المبادئ الاساسية والنتائج العامة مادة الدرس بانفسهم ومساعدتهم عند الحاجة الى ذلك .

٥ . التطبيق : ويتمثل في تطبيق الطلبة ما تعلموه تطبيقا يعتمد على فهمهم وبعد نظرهم .

وعلى الرغم من اسهامات الفيلسوف الالماني جوهان فردريك هربرت في هذا المجال الا ان ظهور علم النفس التربوي كعلم تطبيقي من فروع علم النفس التطبيقية الاخرى له اهدافه ومناهجه العلمية ومشكلاته يرجع الى عالم النفس السلوكي الامريكي ادوارد ثورندايك (Thorndike, E) (١٨٧٤-١٩٤٩) عندما وضع اسسه عام ١٩٠٠ حين عمل استاذا جامعيا في كليات اعداد المعلمين بالولايات المتحدة الامريكية .

ولقد اشتهر ادوارد ثورندايك بتجاربه على الحيوانات واختباراته في الذكاء والقياس العقلي ، وتأسيسه لاكبر مراكز علم النفس التربوي في عشرينات هذا القرن ، اما كتاباته فتعد احدى المصادر المهمة في النظرية

السلوكية ومن اشهرها : علم النفس التربوي وذكاء الحيوان وسيكولوجية التعلم وقياس الذكاء والطبيعة الانسانية والنظام الاجتماعي .

ولعل من بين التجارب التي اجراها ثورندايك تجربته التي حاول ان يختبر اثر التمرين او التكرار في التعلم ، وقد طلب ثورندايك من الشخص المجرب ان يجلس ويغمض عينيه وان يرسم بحركة واحدة سريعة خطأ طوله اربعة انجات باستخدام القلم والورقة ثم دون ثورندايك النتائج التي توصل اليها ، وفي (١٢) جلسة تراوحت فيها عدد الخطوط المرسومة ما بين (١٧١-٢٠٠) ، لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في طول الخطوط من الجلسة الاولى الى الجلسة الاخيرة ، وقد استنتج ثورندايك بعد اجراء التجربة على عدد من الاشخاص ان اعادة الموقف بعينه او ما اسماه بالتكرار الاصم لايؤدي الى التعلم .

كما واصل ثورندايك القيام بتجارب اخرى تتمثل بدراسة الاثر الذي يتركه على التعلم وذلك باخبار الشخص المبحوث بصحة الاستجابة التي قام بها او خطئها ، فقد توصل من تجاربه الى ان الاستجابات الصحيحة تتكون الى حد كبير بواسطة الاثابة ، وان تأثير العقوبة تأثير قليل في حذف الاستجابات الخاطئة .

ومهما يكن من امر فقد كان هناك العديد من العلماء الذين ساعدوا على بلورة علم النفس التربوي وارتقائه ونموه بشكلة الحالي نذكر منهم :

١ . سكنر (Skiner) وقد اوضح اتجاهه السلوكي تأكيده على ان الاستجابة الاجرائية التي لاترتبط بمثير معين وانما هي عبارة عن كل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي .

٢ . كوهل (Kohler) : وقد اوضحت دراساته على القردة الكثير من قوانين التعلم وطبيعته وفتحت المجال واسعا على علم النفس التربوي ونظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية .

٣ . بياجيه (piaget) : وقد اوضح اتجاهه التطوري النمائي مراحل النمو المعرفي لدى الفرد والتي قسمها الى مرحلتين اساسيتين : تتمثل المرحلة الاولى بالمرحلة الحسية الحركية وتبدأ من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية ، اما المرحلة الثانية التي اسماها بالمرحلة التصورية فهي بين بداية العام الثالث للفرد وحتى المراهقة .

٤ . برونر (Bruner) : وقد بين اتجاهه المعرفي تأكيده على الادراك والتصنيف وتكوين المفاهيم والاهتمام بالتفكير والاستقصاء واعتبارها اهدافا تربوية بالغة الاهمية .

٥ . كانيه (Gagne) : وقد اوضحت تجاربه فهم التعلم والتعلم بمنظور معرفي على الرغم من انتمائه للمدرسة السلوكية ، كما فسر النمو المعرفي بناء على نمط التعلم التراكمي .

٦ . اوزبيل (Ausubel) : وقد اوضح اتجاهه المعرفي نظريته التي تؤكد على نموذج التعلم ذي المعنى .

وبعد ان تم استعراض اسهامات بعض العلماء في مجال علم النفس التربوي يمكن القول ان هذا الفرع التطبيقي من يعرف بانه العلم الذي يطبق مبادئ علم النفس على التربية ومشكلاتها . بيد ان علم النفس التربوي شأنه شأن فروع علم النفس التطبيقية الاخرى لايقتصر على الاستعارة حسب وانما غالبا ما يصوغ مبادئ مستقلة عن علم النفس النظري بقصد

حل مشكلاته العملية .

ان علم النفس التربوي عندما يتصدى للعملية التربوية او التعليمية بهدف حل المشكلات التي تنجم في ميدان التعليم فأنه يحاول معونة المدرس والطالب، واجراء التجارب على المناهج الدراسية و طرائق التدريس والانشطة الاخرى لمعرفة افضلها، ومعرفة الاهداف التربوية وتحويلها الى اهداف سلوكية، وتكييف عملية التعلم على وفق مبادئ التعليم وقوانينه، ولايكون ذلك الا عن طريق التعرف على المعلومات العلمية عن طبيعة المتعلم وخصائصه في مختلف مراحل نموه المختلفة .

ميادين علم النفس التربوي ومجالاته وعلاقته بالفروع التطبيقية الاخرى:

ان من المسلم به ان علم النفس التربوي هو ذيل الفرع التطبيقي الذي يطبق مبادئ علم النفس في ميدان التربية التي تستهدف احداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلم لتنشته وتنمية امكاناته وتوجيهه نحو خدمة وتطوير مجتمعه، فالتربية لم تعد تعنى بدفع المتعلم نحو تحصيل المعرفة حسب، بل هي محاولة هادفة لتغيره في الاتجاهات المطلوبة حيث تبدأ باهداف واضحة يراد تحقيقها وخطط مرسومة لبلوغها وجهود لاعداد البيئة المناسبة لتحقيقها .

واذا كان الفضل الكبير في تقديم المجتمعات يعود للتربية وكفاءتها كما يرى دينسون (Denison) عندما يعزو ظاهرة التقدم التكنولوجي والاقتصادي للولايات المتحدة الامريكية واليابان الى الاهتمام الكبير

الذي اولتهما للتربية ، فان المدارس على اختلاف انواعها ومراحلها تعرض ابرز المؤسسات التي تقوم بتنفيذ البرامج والخطط التربوية[×] .

وعلى اية حال فان المجالات التي يحتويها علم النفس التربوي كما تشير بعض الادبيات تشمل : علم نفس التعلم وعلم نفس النمو والشخصية والقياس النفسي والتربوي ، وتشير ادبيات اخرى ، كما يري بييل (Peel) عام ١٩٦٧ ان مجالات علم النفس او موضوعاته تشمل : علم نفس التعلم وعلم نفس الفروق الفردية وتطور الشخصية وعلاقة الفرد بالمجتمع .

ومن هنا تتضح العلاقة الوثيقة بين علم النفس التربوي والكثير من الفروع التطبيقية من خلال التأثر والتأثير بينهما على صعيد المنطلقات والمشكلات وطرائق البحث من ناحية وتنمية وتطوير كل من المعلم والمتعلم من ناحية اخرى .

مشكلات علم النفس التربوي وطرائق البحث فيه:

اذا كانت المشكلة في علم النفس التربوي اوفي اي من فروع علم النفس التطبيقية الاخرى ما هي الامحاولة علمية للاجابة عن تساؤل او اختبار فرضية من الفرضيات ، فانه يمكن حصر اهم مشكلات علم النفس التربوي وكما يأتي :

× تتضح سمة الشمول لعلم النفس التربوي في خلال ان الاعداد لهذا التخصص العلمي الدقيق على مستوى الماجستير او الدكتواره يتطلب من الطالب ان يعطي وحدات في علم نفس الشخصية ، علم نفس الخواص وعلم نفس النمو وعلم النفس المدرسي والقياس النفسي وكذلك الاحصاء المتقدم .

١. المشكلات الخاصة بالمتعلم من حيث رغباته واتجاهاته وداوفعه . . . الخ.

٢. خصائص المتعلم وطبيعة الفروق الفردية بينه وبين زملائه الاخرين.

٣. المشكلات الخاصة بالمتعلم في الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية.

٤. اهداف العملية التعليمية ونظرياتها واساليبها وطرائق التدريس ونظم الامتحانات فيها.

٥. الصحة النفسية للمتعلم وتوافقه النفسي والاجتماعي.

٦. التقويم والقياس في العملية التعليمية.

٧. علاقة المدرسة او المؤسسة التربوية بالبيت والمجتمع.

٨. علاقة العاملين في المؤسسة التعليمية ببعضهم مع البعض الاخر وعلاقتهم مع المشرفين على هذه المؤسسات.

٩. مشكلات الارشاد والتوجيه في المؤسسة التعليمية والتربوية.

١٠. المشكلات الخاصة بالتعلم وطبيعته وقوانينه.

واذا كانت المشكلات في ميدان علم النفس التربوي تتطلب مناهج علمية وطرائق بحث للكشف عنها بهدف معالجتها واتخاذ الاجراءات اللازمة بصددها، فانه يمكن استعراض البعض من طرائق البحث بايجاز وكما يأتي:

١. المنهج المسحي:

ويتمثل هذا المنهج في محاولته الكشف عن مشكلات المدرسين او

المتعلمين او العاملين في الميدان التربوي، ويستخدم الباحثون في هذا المجال عموما الاستبيانات لمسح المشكلات التربوية او التعليمية.

٢. منهج تحليل الوظيفه او العمل:

ويتمثل هذا المنهج في تحليل الوظيفة او المهنة لمعرفة الخصائص المطلوبة للنجاح فيها من اجل وضع الانسان المناسب في المكان المناسب، ويستخدام الباحثون في هذا المجال الاستبيانات و المقابلات او اجراءات اخرى لتحقيق هدفهم المطلوب.

٣. منهج تحليل المحتوى:

ويتمثل هذا المنهج في تحليل المواد المقروؤة او المسموعة او المرئية سواء اكان ذلك في الصحف او المجلات او الكتب الدراسية للتعرف على ملائمتها للمتعلم فضلا عن طبيعة القيم والمضامين التي تحتويها هذه المواد، ويستخدم الباحثون في هذا الصدد متطلبات هذا المنهج التي تتمثل باستخدام تصنيفات قبلية ام بعدية ووحدة للتحليل والتعداد، وكذلك الترميز، فضلا عن امتلاك الباحث المهارة في استخراج الثبات والتي غالبا ما تستخدم معادلة سكوت (Scott).

٤. المنهج الارتباطي:

ويتمثل هذا المنهج في معرفة العلاقة بين المتغيرات فيما اذا كانت موجبة ام سلبية او بعدم وجود علاقة بنيها، ويستخدم الباحثون في هذا الصدد عموما الاختبارات والمقاييس النفسية.

٥. المنهج المقارن للاسباب:

ويتمثل هذا المنهج في الحصول على عينتين متعارضتين او

مختلفتين في المتغير المدروس، فعلى سبيل المثال عينة عدوانية واخرى غير عدوانية وعينة متوافقة واخرى غير متوافقة وهكذا، ويستخدم الباحثون في هذا الصدد بعد القيام بتكافيء العينتين او المجموعتين في معظم المتغيرات عدا المتغير موضوع الدراسة الاستبيانات والمقاييس والاختبارات على اختلاف انواعها.

٦. **المنهج التجريبي:**

ويتمثل هذا المنهج في فحص او اختبار فرضية من الفرضيات التي تشير الى تأثير متغير او عدد من المتغيرات في متغير اخر، ويستخدم الباحثون في هذا المجال التصميمات التجريبية والفرضيات الاحتمالية والاستعانة بالمختبرات واجهزتها العلمية لتحقيق اهدافهم وفحص فرضياتهم.

ومما تجدر الاشارة اليه في هذا المجال هو ان التصدي للمشكلات التربوية يتطلب فضلا عن فهم واستيعاب المناهج العلمية معرفة طبيعة المعينات وانواعها وحسن اختيارها وتمثيلها لمجتمع البحث، كما يتطلب ايضا الدراية باعداد ادوات البحث من استبيانات ومقابلات واختبارات ومقاييس نفسيه اخرى.

مصادر الفصل الاول

١ . ابو حطب، فؤاد، وصادق، امال : «علم النفس التربوي»، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية، ط٣، ١٩٨٤ .

٢ . الازيد جاوى، فاضل الحسن : «اسس علم النفس التربوي»، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٩١ .

٣ . بلقيس، احمد، ومرعي، توفيق : «المسير في علم النفس التربوي»، عمان، دار الفرقان، ١٩٨٣ .

٤ . بييل، اى، اى : «الاسس النفسية في التربية»، ترجمة صبحي عبد اللطيف المعروف، بغداد، عالم المعرفة ومكتبة التحرير، ١٩٨٢ .

٥ . الحقي، عبد المنعم : «موسوعة علم النفس والتحليل النفسي»، القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٧٨ .

٦ . خليل، صبحي : «محاضرات في التربية»، بغداد، طباعة بغداد، ١٩٦٧ (تقرير مطبوع بالرونيو) .

٧ . داود، عزيز حنا، والعبيدي، ناظم هاشم : «علم نفس الشخصية»، بغداد . مطبعة التعليم العالي، ١٩٩٠ .

٨ . الدمرداش، عبد المجيد رسحان : بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم : «اجتماع خبراء لتطوير نظم الامتحانات في البلاد العربية» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت، ١٩٧٤ .

٩ . الراوى، مسارع حسن : «دور التربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي»، «وقائع وبحوث الموتمر الفكري الاول للتربويين المعرب»، بغداد، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ١٩٧٥ .

١٠ . الزويعي، عبد الجليل، والغنام، محمد احمد : «مناهج البحث في التربية»، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٧٤ .

١١ . الزويعي، عبد الجليل، واخران : «علم النفس التربوي»، بغداد، مطبعة وزارة التربية، ١٩٧٩ .

١٢ . عبد الدائم، عبد الله : «التربية عبر التاريخ»، بيروت، دار العلم للملايين، ط٣، ١٩٧٨ .

١٣ . خطيم، لطفي محمد، والجمال، ابوالعزايم : «نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية»، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨ .

١٤ . الكبيسي، وهيب مجيد : «طرق البحث في العلوم السلوكية . دراسات في شخصية الطالب الجامعي و اتجاهاته نحو البحث العلمي»، بغداد، مطبعة التعليم العالي، ١٩٨٧ .

١٥ . الكبيسي، وهيب مجيد : «المنظور المعرفي في علم النفس»، بغداد، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ١٩٩٠ .

16. Ausubel, D. P and others: "Educational psychology cognitive view, Holt Rinehart and winston (en. ed), 1978.

17. Cronback, L. J. : "Educational Psychology" New York, Harcourt Brace and word, inc, 1962.

18. Kelly, W. A. : "Educational Psycholigy", The Bruce publishing company, (4. th. ed). 1964.

19. Lingren, H. C.: "Educational psychology in the classroom" john wiley and sons, inc, (4 th. ed), 1972.

20. Rokeach, M. : "The open and closed Mind", New York, Basic books, 1960.

21. Skinner, C. E. : "Educational Psychology", Newjersy, prentice Hall, inc (4 th. ed), 1960.

الفصل الثاني

التعلم ونظرياته

- تحديد مصطلح التعلم واهميته.
- التعلم والنضج والعلاقة بينهما.
- شروط حدوث التعلم.
- انواع التعلم ومعايير قياسه.
- نظريات التعلم وتشمل: نظرية ثورندايك، تولمان، كانيه، برونر، اوزبيل.
- مصادر الفصل الثاني.

تحديد مصطلح التعلم (Learning)

يرى هيلكارد (Hilgard) ان التعلم عبارة عن عملية تغير او تعديل في سلوك الكائن الحي ادى اليها قيام الكائن الحي نفسه بنوع من النشاط بحيث يتشرط الايكون هذا التغير او التعديل قد تم نتيجة للنضج او النزعات الموروثة او الحالات المؤقتة كالتعب او التحزير معا الى ذلك .

ويعرفه السلوكيون بانه تغير مستمر ثابت نسبيا في السلوك نتيجة لظروف في البيئة يطلق عليها المنبهات .

ويعرف التعلم ارثر جيتس (Gates) بانه عبارة عن تعديل السلوك عن طريق الخبرة او المران ، ويعرفه ايضا جيتس بانه عملية اكتساب الطرق التي تجعل الانسان يشبع دوافعه اويصل الى تحقيق اهدافه وهذا يأخذ دائما شكل حل المشكلات .

ويعرف هويلر (Wheeler) التعلم بانه النضج ويعرف كيلفورد (Guilford) التعلم بانه كل تغير في السلوك ناتج عن استثارة .

وترى المدرسة الكشطالتية (Gestalt) بان التعلم ينطوي على رؤية الاشياء او ادراكها كما هي على حقيقتها ، والتعلم في صورته النموذجية هو عملية انتقال من موقف غامض لامعنى له اوموقف لاندري كنهه الى حالة يصبح معها ما كان غير معروف او غير مفهوم امرا في غاية الوضوح .

وعلى اية حال فان التعلم ما هو الاعلم يبحث في اكتشاف القوانين العلمية التي تحكم وتفسر ظاهرة تغير السلوك او تعديله ، اما التعليم

(Instruction) فهو اجراء مقصود يطبق القوانين المكتشفه في علم التعلم او في غيره من العلوم في صورة مناهج وكتب وانشطة لتحقيق اهداف تربوية وتعليمية .

اهمية التعلم:

تنطلق اهيمة التعلم من الاعتبارات الاتية :

١ . تحوير الدوافع الفطرية واكتساب الدوافع الاجتماعية .

٢ . اكتساب القدرة على التفكير السليم والمنظم والمبدع .

٣ . انه الوسيلة المهمة الى اكتساب الشخص لمعارفه ومهاراه وعادته وتحقيق انسانيته .

٤ . توجيه الشخص نحو الصحة النفسية و تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وصولا الى الشخصية الناضجة .

٥ . ان اهم اتجاه نفسي يمكن اكتسابه كما يرى فيلسوف التربية المعاصر جون ديوى (Dewey) هو الرغبة في متابعة التعلم، وقد حث على ذلك من قبل الرسول العربي محمد (ص) بقوله (اطلبوا العلم من المهد الى اللحد) .

التعلم والنضج:

تعزى التغيرات في سلوك الانسان الى عاملين وهما : النضج (Naturation) والتعلم، كما ان هناك بعض التغيرات التي تحدث نتيجة الادوية والعقاقير اوالمرض والتعب والاجهاد .

والنضج قد حدده جيزل (Gesell) بجهاز منظم للعمليات الداخلية لحفظ حالة الاتزان للنموذج الكلي لنمط النمو واتجاهاته، وحدده ماركيز (Marquis) بتعديل النمط العضوي للاستجابة لمثيرات توجد في الوسط الخلوي ويتم هذا التعديل مستقلا عن اي تأثير خارجي .

ومن هنا يمكن ان يحدد النضج بالتغيرات الداخلية في الفرد التي ترجع الى تكوينه الفسيولوجي والعضوي وخاصة الجهاز العصبي، فالتغيرات التي ترجع الى النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، وهي نتيجة للتكوين الداخلي للفرد ولاتلعب العوامل البيئية دورا في خلق هذه التغيرات ولكن يقتصر دورها على تدعيمها وتوجيهها .

ومهما يكن من امر فقد اثبتت العديد من التجارب والدراسات العلمية التي اجريت على الانسان وبعض الحيوانات ان القدرة على التعلم تتحدد بدرجة النضج التي يكون عليها الكائن الحي عندما يواجه موقفا تعليميا، فقد اشارت دراسة كارميكل (Carmichael) التي هدفت الى معرفة تأثير النضج على سلوك الحيوانات المائية، وقد قام الباحص بوضع احد اجنة هذه الحيوانات في محلول تكفي درجة تركيزه بتخديرها دون اعاقة نمو خلاياها، وقام الباحث بوضع اجنة مماثلة من نفس العمر في ماء اعتيادي لتنمو نموا طبيعيا، وعندما بدأت المجموعة الثانية في اظهار سلوك السباحة نقل الاجنة المخدرة الى الماء الاعتيادي، فوجدها بعد (١٢) دقيقة

وهي الفترة لازالة تأثير المخدر تمكنت من السباحة بمهارة لاتقل عن المجموعة التي تركت لتنمو نموا طبيعيا، وتوضح هذه التجربة ان هذه الحيوانات المائية لاتحتاج الى تعلم سلوك السباحة، ويكفي النضج بفرده حتى تؤدي هذا السلوك.

كما قام بيرد (Beard) بدراسة مشابهة على صغار الدجاج لدراسة تأثير النضج في تمكينها من التقاط الحبوب ويلعبها، واستخدم لهذا الغرض اربع مجموعات مختلفة في الاعمار، وقد وضع هذه الصغار في الظلام ليمنعها من ممارسة التقاط الحبوب لفترات من الزمن، وفي نهاية التجربة اشارت النتائج الى ان زيادة متوسط عدد الحالات الناجحة يزداد مع زيادة العمر، ويعزى ذلك الى تأثير عامل النضج في سلوك الالتقاط وبلع الصغار لهذه الحبوب.

ولايقف الامر عند هذا الحد بل لقد قام بيرد ايضا بدراسة النمو على (٢٥) طفلا في العامين الاولين، وقد وجد ان النمو يتبع نمطا منتظما، ففي المتوسط وجد ان الطفل يتمكن من رفع رأسه اذا وضع ملقى على بطنه في الاسبوع الثالث او الرابع، ويمكن الجلوس بمساعدة في الشهر الرابع، ويجلس بمفرده في الشهر السابع، وبعد ذلك يبدأ سلوك المشي في الظهور على مستويات تبدأ بالزخف ثم المشي بالمساعدة، ثم الوقوف بمفرده مستندا على احدى الاشياء، ثم تسلق الدرجات واخيرا الوقوف بمفرده دون مساعدة، ويبين ذلك اهمية النضج في حدوث هذه الانماط المعينة من السلوك في تسلسل منتظم.

اما النضج ومراحله قبل الولادة فقد صورته الاية[×] القرآنية التي وردت في سورة المؤمنين ابلغ تصوير بقوله تعالى : «ولقد خلقنا الانسان من سلالة من طين، ثم جعلناه نطفة في قرار مكين، ثم خلقنا النطفة علقة، فخلقنا العلقة مضغة فخلقنا المضغة عظامنا، فكسونا العظام لحما ثم انشأناه خلقا اخر فتبارك الله احسن الخالقين» صدق الله العظيم .

ان المتفحص للايات القرآنية سيجد ان الكائن الانساني يمر بثلاثة مراحل منذ اللحظة التي يتم فيها تلقيح البويضة وحتى الولادة، وهي :

١ . مرحلة العلقة : وتتمثل بالمرحلة الجرثومية وتمتد من لحظة الاخصاب حتى نهاية الاسبوع الثاني، وتبدأ بحلية واحة تسمى بالزيكون (Zygote) ثم تنقسم الخلية الى اثنتين ثم ابرع وثمان وهكذا حتى تكون مجموعة من الخلايا ثم يحدث تمايز بين هذه الخلايا، وفي خلال الاسبوع الثاني تثبت هذه المعلقة نفسها في رحم الام .

٢ . مرحلة المضغة : وتمتد من بداية الاسبوع الثالث وحتى نهاية الاسبوع الثامن، وتتميز بالتغير السريع واهم مظاهر التغير في هذه المرحلة نمو المضغة في اتجاهات لتكوين اجزاء الجسم المختلفة .

٣ . المرحلة الجنينية : وتمتد هذه المرحلة من نهاية الاسبوع الثامن حتى الميلاد، وتتميز في حجم الاعضاء التي ظهرت في المرحلة السابقة وبتغير في نسب اجزاء الجسم بعضها الى بعض، كما تتميز يعود بظهور السلوك وتطوره السريع .

× القرآن الكريم : سورة المؤمنين، آية : ١٢، ١٣، ١٤ .

العلاقة بين النضج والتعلم[×]:

تبدو العلاقة بين النضج والتعلم او الفروق بينها من خلال :

١ . ان هناك فرقا بين التغيرات التي تعزى الى النضج والتغيرات التي تعزى الى التعلم، فالتغيرات التي تعزى الى النضج ترجع في اساسها الى عوامل داخلية في الفرد، بينما تعزى التغيرات التي تعزى الى التعلم الى عوامل خارجية محيطة بالفرد.

٢ . ان تعلم اي موضوع معين يتوقف على نضج الاجهزة الجسمية والوظائف العقلية التي تعد مسؤولية عن اداء الفرد في تعلمه لهذا الموضوع.

٣ . ان النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم مالم يتوفر شرط الممارسة.

٤ . ان المدرسة تستطيع ان تحقق دورها في النمو التربوي لابنائها اذا استطاعات تلبية مطالب النمو المسؤولة عنها.

شروط حدوث التعلم:

تشير بعض الادبيات الى ان التعلم لايحدث الا اذا توفرت ثلاثة شروط هي :

١ . وجود الفرد امام مشكلة تتطلب حلها من قبله.

٢ . وجود دافعية لدى الفرد تدفعه الى التعلم.

× هناك من يرى ان التعلم يسرع في عملية النضج.

٣. بلوغ الفرد مستوى من النضج الطبيعي.

وتشير ادبيات اخرى الى ان شروط عملية التعلم تتوقف على:

انواع التعلم ومعايير قياسه:

يشير هلكارد (Hilgard) الى ان انواع النشاطات التي يتعلمها الفرد تصنف في اربعة انواع هي:

١. العادات والمهارات.

٢. المعلومات والمعاني.

٣. السلوك الاجتماعي.

٤. المميزات الفردية الخاصة.

اما المعايير المستخدمة لقياس التعلم فهي:

١. الزمن: ويتمثل في اتقان المتعلم للمهارة وادائها باقل وقت ممكن.

٢. الدقة: وتتمثل في اداء المتعلم للمهارة باقل عدد ممكن من الاخطاء.

٣. التعرف: ويتمثل في تعريف المتعلم للخبرات الماضية وتميزها عن الخبرات الجديدة.

٤. الاسترجاع: ويتمثل في قدرة المتعلم على استرجاع او استدعاء الاستجابة التي سبق وان تعلمها في مواقف سابقة.

٥. عدد المحاولات التي يقوم بها المتعلم للوصول الى حل المشكلة او

نسبة الاستجابات الصحيحة الى الاستجابات غير الصحيحة لديه، او مقاومة الاستجابة المتعلقة للانطفاء.

نظريات التعلم:

تصدت لتفسير ظاهرة التعلم العديد من النظريات العلمية وسيتم استعراض البعض منها وبايجاز:

اولا: نظرية ثورندايك (Thorndike):

اشار ثورندايك الى ان التعلم[×] سلسلة من التغيرات في سلوك الانسان من ناحية، وان جيمع اشكال التعلم تعني تكوين ارتباطات بين المواقف والاستجابات من ناحية اخرى.

ولقد جاءت تأكيدات ثورندايك على ذلك من خلال اجراء الكثير من التجارب العلمية في ميدان التعلم والتي توجت أعماله بفرضيات علمية في اطار المدرسة السلوكية وهي:

١. ان جميع عمليات التعلم تخضع لقوانين الاستعداد والمران والاثر.

٢. ان التعلم يصنف في أربعة انماط: الاول تكوين الرابطة ويتمثل في تعلم الحيوان، وتكوين الرابطة مع الافكار ويتمثل في طفلة عمرها سنتان تفكر في امها وهي تسمح كلمة ام والثالث التحليل والتجريد

× يشير كثرى (Guthrie) الى ان هناك فرقا بين التعلم وبين التقدم او التحسن، فالتعلم قد يكون تقدما او تراجما شأنه شأن الكثير من العمليات الاخرى.

والرابع التفكير الاستدلالي .

٣ . ان كل تعلم قابل للزيادة .

٤ . ان المران يقوى الروابط في حالة التعلم وعدم الاستخدام يضعف من هذه الروابط .

٥ . ان الكثير من ميول الانسان قابلة للتعديل بصورة واضحة .

٦ . ان التعلم يزداد بزيادة الاثر .

٧ . ان جميع الثديات تتعلم بطريقة واحدة .

وعلى الرغم مما تعرضت له نظرية ثورندايك من النقد فلقد كانت لهذه النظرية اسهامات على الصعيد العلمي والتربوي والعملي نشير الى البعض منها :

١ . ان لاعمال ثورندايك كان لها اثر كبير في اعمال هل (Hull) وكثرى (Guthrie) وسكنر (Skinner) .

٢ . انها فتحت ابوابا واسعة في قياس الذكاء والارشاد المهني .

٣ . ان ثورندايك قد اثبت ان للعقاب قيمة محدودة في عملية التعلم .

٤ . انه حطم الثنائية بين العقلي والالي وبين الذكاء والدافعية وبين الانسان والحيوان وهي الثنائية التي سيطرت على الفكر النفسي في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي .

٥ . انها اكدت على ان التدريب في الموقف التعليمي ماهو الا وسيلة اساسية لتحقيق غاية تتمثل في تحقيق اتقان الموضوع المطلوب تعلمه .

٦. واخيرا فان اعمال ثورندايك قد جعلته بحق الاب الروحي لعلم النفس في الولايات المتحدة الامريكية.

ثانيا: تولمان[×] (Tolman):

يمثل التعلم عند تولمان بعملية معرفية لاعملية تعزيزية وبهذا يتخطى مستوى الاستجابة الضيقة الى السلوك بكليته.

ولا يقف الامر عند تولمان تناول السلوك في وحدته الكلية وانما اتصافه بالقصدية (لبلوغ الهدف وازالة التوتر) التي تتصف بالخصائص الاتية:

١. ان للسلوك وجهة معرفية: وتتمثل في ان السلوك حيث يتجه الى هدف ما فانه يتوقع مسبقا هذا الهدف وهو يتضمن الوسائل المؤدية اليه.

٢. ان للسلوك وجهة انتقائية وذلك لتطبيق قانون اقل جهد ممكن.

٣. توافقيته مع مايحدث من تغيرات في الموقف.

ومهما يكن من امر فقد وضع تولمان تخطيطا للسلوك يبدأ بمجموعة من المتغيرات او العوامل تصنف في ثلاثة انواع وهي:

١. العوامل المستقلة وهي العوامل المسببة للسلوك ويفرق تولمان بين خمسة نماذج للمتغيرات المستقلة وهي:

× يعد تولمان احد رواد المدرسة السلوكية الحديثة.

أ. المتغيرات البيئية.

ب. الحوافز الفسيولوجية.

جـ. العوامل الوراثية.

د. الخبرات السابقة.

هـ. عامل النضج.

٢. المتغيرات الوسيطة: وهي المتغيرات التي تقع بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة لتمثل العلاقات الوظيفية بين هاتين المجموعتين، وقد اشار تولمان الى المتغيرات الوسيطة وهي سمات نفسية وقدرات عقلية وهي نتيجة مباشرة للعوامل الوراثية والخبرة السابقة والنضج.

٣. المتغيرات التابعة: وهي السلوك نفسه، وقد حدد تولمان ثلاثة ابعاد للسلوك وهي:

أ. الاتجاه: ويتمثل في تفضيل اسلوب ما من اساليب الاستجابة التي تؤدي جميعا الى نفس الهدف.

ب. الكمية: وتتمثل بالشدة التي يمارس فيها هذا السلوك.

جـ. الكفاية: وتتمثل في مقدار المهارة التي يؤدى بها هذا السلوك.

هذا على مستوى التنظير اما على مستوى الاسهامات النظرية والتطبيقية لنظرية تولمان فنشير الى البعض منها٤١:

١. ان الفضل يعود اليها في ظهور المدرسة المعرفية واسهاماتها الكبيرة

على الصعيد النفسي والتربوي عندما فتحت الاهتمام بالعمليات العقلية.

٢. التأكيد على دور الدافعية في اكتساب الالية المعرفية.

ثالثا: كانيه (Gagne):

ينتمي كانيه الى المدرسة السلوكية على الرغم من اهتمامه بفهم التعلم بمنظور معرفي من ناحية وتأكيده على التنظيم الهرمي لانماط التعلم الثمانية والتي لايمكن فهم المستويات العليا دون التمكن من المستويات الدنيا من ناحية اخرى.

ولقد طرح كانيه في كتابه شروط التعلم انماط التعلم الثمانية والتي يتضمن كل نوع منها سمة جوهرية لفعالية عقلية تميزه من غيره من انواع التعلم عدا تعلم الاشارة، وهذه الانواع الثمانية من التعلم:

١. **التعلم بالاشارة:**

ويتمثل هذا النوع بوجود تنبيهين سوية تقوم احدهما بدور الاشارة، فعلى سبيل المثال عندما يضرب الطفل على يده مع كلمة لا عندما يقوم بعمل مؤذى، وهكذا سرعان ماتكشف كلمة لا وحدها القدرة على منع الطفل من القيام بالفعل.

٢. **تعلم الارتباط بين التنبيه والاستجابة:**

ويتمثل هذا النوع من التعلم بانه يتطلب استجابة محددة ودقيقة لتنبيه محدد ودقيق، فعلى سبيل المثال ان نقرن صورة بيت بكلمة بيت

للاجنبي الذي يريد ان يتعلم اللغة العربية .

٣. تعلم الفعاليات المتسلسلة:

وتتمثل في وجود تنبيه معين نحو استجابة معينة تكون هي بدورها تنبيها يستدعي استجابة اخرى وهكذا ويتضح هذا النوع من التعلم في تحريك الالات الهائلة وفي الالعاب الجمناستيكية المعقدة ذات المهارة العالية .

٤. تعلم الترابط اللفظي:

ويتمثل هذا النوع من التعلم في دخول عنصر المعنى وفي تباين صعوبته من حفظ مثل شعبي الى حفظ فصل كامل من فصول كتاب ما .

٥. تعلم التمييز المتعدد:

ويتمثل بتعلم استجابات مختلفة للمثيرات مثل تعلم التمليذ انواع جديدة من الموديلات للسيارات في عام واحد .

٦. تعلم المفاهيم:

ويتمثل في كلمة تطلق على صنف من الاشياء او الاحداث ، والمفاهيم تكتسب بطريقتين : الاولى تعلم بعض المفاهيم بمشاهدة الحالات وهذه المفاهيم الحسية ، التي تؤكد على تكون سلاسل بين التنبيهات والاستجابات ، اما الثانية فتكتسب عن طريق الترابط اللفظي .

٧. تعلم المبادئ:

ويتمثل هذا النوع من التعلم بالعلاقات بين المفاهيم التي تتضمنها تلك المبادئ فقد تكون المفاهيم قليلة او كثيرة ، وقد تكون العلاقات بسيطة

او معقدة، فعلى سبيل المثال قولنا ان الفرد تعرز، فالعزة مفهوم والاحزاز مفهوم اخر والمبدأ يعبر هنا عن العلاقة بين المفهومين.

٨. **حل المشكلات:**

ويتمثل في ان حل المشكلات التي تجابه الانسان في حياته اليومية باستخدام المبادئ اوباكتشاف مبادئ على مستوى اعلى من تلك المبادئ التي تم استخدامها سابقا.

وعلى اية حال فيمكن الاستفادة من هذه النظرية في مجالات عدة منها:

١. ان التربية لاتنجح الاعندما تكون اهدافها واضحة واجرائية.
٢. ان الطالب ينبغي ان يكتسب كمية كبيرة من المعرفة ذات بناء منظم.
٣. ان ينظم المنهج بشكل هرمي يبدأ بفعاليات سهلة لينتهي الى الاهداف التربوية المطلوبة فيما بعد.

رابعا: برونر (Bruner):

احد علماء النفس المعرفي والداعين الى ان ينظم المتعلم[×] مادته التعليمية بنفسه نتيجة لاتاحة الفرصة له لاكتشاف العلاقة الكامنة بين اجزاء المادة.

ومن بين افكار برونر في العمليات المعرفية:

[×] يختلف عن برونر في هذا الرأي عالم النفس اوزبيل (Ausubel) الذي دعا المدرس الى قيامه بتنظيم المادة وتقديمها للطلبة في شكل مكتمل.

١. اكتساب المفهوم: ويتمثل في مساعدة المتعلم على جمع الامثلة الدالة عليه وفي تكوين المفاهيم الجديدة، ولايجيز برونر بين الادراك وتكوين المفاهيم اذ يعتبرها عملية تصنيف الا في ان تكوين المفهوم لايعتمد على المعطيات الحسية مثلما يعتمد على الادراك.

٢. التصنيف: ويتمثل في وضع الاشياء في فئات ذات خصائص متشابهة وهي ضرورة للبشر في النشاطات العقلية كالادراك وتكوين المفاهيم واتخاذ القرارات ويتضح ذلك من خلال:

أ. ان التبويب في فئات قليلة يسهل على الشخص التعامل معها ويقلل من درجة تعقد البيئة.

ب. ان التبويب يسمح للشخص بالتعرف على الاشياء.

جـ. ان التبويب يعد ضرورة للتعلم المستمر في التعرف على الشيء من ناحية والسماح للشخص بتخطي المعلومات المعطاة للوصول الى الاستنتاجات الصحيحة من ناحية اخرى.

د. ان التبويب يعطي الشخص التعليمات للقيام بنشاط فعلي اواتخاذ خطوات واجراءات معينة.

هـ. ان التبويب يسمح للشخص بان يربط بين فئات مختلفة من الاشياء والاحداث مما يسهل له التعامل مع البيئة.

٣. التعلم بالاستكشاف: ويتمثل هذا النوع من التعلم بحدوثه عندما تقدم المادة التعليمية للطلبة في شكل ناقص غير مكتمل وتشجيعهم على تنظيمها واكتمالها بهدف الكشف عن العلاقات القائمة بين هذه المعلومات.

ومن التطبيقات التربوية لنظرية برونر ما يأتي :

١ . تنظيم المنهج بحيث يساعد المتعلم على تكوين نظم للتصنيف وتكوين الابنية المعرفية لتسهيل عملية التعلم .

٢ . انه يمكن تدريس اي مادة بفعالية لاي متعلم وفي اي مرحلة من مراحل النمو .

٣ . اتاحة الفرصة للطالب للتدريب على مصداقية تخميناته .

٤ . استخدام الادوات والوسائل المعينة في التدريس سواء اكانت سمعية ام بصرية . . . الخ .

خامسا: اوزبيل (Ausubel):

طرح اوزبيل نظرية معرفية في التعليم تتناول التعليم اللفظي ذا المعنى المستند على بعدين اساسيين يتعلق البعد الاول بطرائق تقديم المعلومات للمتعلم بالتعلم الاستقبالي والتعلم الاكتشافي ، والبعد الثاني يتعلق بالوسائل التي يستخدمها المتعلم للتعلم الاستظهاري والتعلم ذي المعنى .

ويرى اوزبيل ان تنظيم المادة يبدأ عادة من القمة الى القاعدة اي من الاكثر شمولا الى الاكثر تخصيصا ، وهذا يخالف ماذهب اليه برونر في ان تقدم المادة للطلبة من الخصوصيات الى العموميات .

ان النموذج ذي المعنى عند اوزبيل يعتمد في جوهره على افتراض مؤداه ان العامل الاكثر اهمية في تأثيره على التعلم هو مقدار ووضوح

وتنظيم المعرفة الراهنة عند المتعلم. ومجرى ارتباطها بابنيته المعرفية لكي تؤدي الى التعلم ذي المعنى.

ولقد صنف اوزبيل التعلم ذا المعنى اربع فئات اساسية مرتبة ترتيبا هرميا من الادنى الى الاعلى وكما يأتي:

١. التعلم التمثيلي: وتتمثل في تعلم معنى الرموز المنفصلة وقد تتخذ هذه الرموز صورة كلمات يتحدث بها الاباء للطفل.

٢. تعلم المفاهيم: ويتمثل في ان المفهوم قد يكون له معنيان معنى منطقي ومعنى نفسي، ويميز اوزبيل بين مرحلتين في تعلم المفهوم الاولى تتعلق بتكوين المفهوم وهي عملية اكتشافية، اما المرحلة الثانية فهي تعلم معنى المفهوم.

٣. تعلم القضايا: ويتمثل في معرفة العلاقة بين مفهومين او اكثر.

٤. التعلم بالاكتشاف: ويتمثل في تركيز اوزبيل على اهمية العرض الموجه توجيها منتظما في عملية التعليم، ويتم ذلك بالاعداد الدقيق للخبرات التعليمية بحيث ان اي وحدة يتم تعلمها ترتبط ارتباطا واضحا بما سبقها، وهذا الاتصال بين الابنية المعرفية هو مايجعل المادة لها معنى.

ولعل من التطبيقات التربوية لنظرية اوزبيل هي قيام المدرس بتقديم افكار قبل تقديم المادة بهدف توسيع قدرة المتعلم على تنظيم المادة الجديدة وسهولة تعلمها وتذكرها.

مصادر الفصل الثاني

١ . القرآن الكريم: سورة المؤمنين، اية: ١٢، ١٣، ١٤ .

٢ . بلقيس، احمد، ومرعي، توفيق: اليسر في علم النفس التربوي»، عمان، دار الفرقان، ١٩٨٣ .

٣ . تريفرز، د: «علم النفس التربوي»، ترجمة موفق الحمداني وحمد دلي الكربولي، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٧٨ .

٤ . جابر، جابر عبد الحميد: «علم النفس التربوي»، القاهرة، دارالنهضة العربية، ١٩٧٧ .

٥ . جلال، سعد: «المرجع في علم النفس»، القاهرة، دارالمعارف بمصر، ط٢، ١٩٦٢ .

٦ . الحمداني، موفق: «كافية نظرة جديدة في التعلم»، المعلم الجديدة، بغداد، مطبعة وزارة التربية، ١٩٧٨ .

٧ . الحمداني، موفق، واخران: «قراءات في نظريات التعلم»، بغداد، دار الشؤون الثقافية، العامة، ١٩٨٩ .

٨ . داود، عزيز حنا: «دراسات وقراءات نفسية وتربوية»، القاهرة، مطبعة الانجلو المصرية، جـ١، ١٩٨٤ .

٩ . داود، عزيز حنا: «دراسات وقراءات نفسية وتربوية»، القاهرة، مطبعة الانجلو المصرية، جـ٢، ١٩٨٥ .

١٠ . راجح، احمد عزت: «اصول علم النفس»، القاهرة، دار المعارف بمصر، ط١٢ ١٩٧٩ .

١١ . رزق، عبده ميخائيل، واخران : «سيكولوجية التعلم»، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٩ .

١٢ . صالح، احمد زكي : «علم النفس التربوي»، القاهرة، مطبعة الانجلو المصرية، ط٢، ١٩٧٢ .

١٣ . نمازدا، جورج، واخرون : «نظريات التعلم»، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٨٣ .

١٤ . فطيم، لطفي محمد، والجمال، ابو العزايم عبد المنعم : «نظرات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية»، القاهرة، مطبعة الانجلو المصرية، ١٩٨٨ .

١٥ . الكبيسي، وهيب مجيد : «قياس دافعية طلبة الجامعة نحو التعلم»، بغداد، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ١٩٩١ .

١٦ . مخيمر، صلاح، واخران : «سايكولوجية التعلم، القاهرة، مطبعة الانجلو المصرية ١٩٦٩ .

١٧ . موسى، عبد الله عبد الحميد : «المدخل الى علم النفس»، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط٣، ١٩٨٢ .

18. Ausbel, D. P. and others "Educational Psychology, cognitive view", Holt Rinehart and winston (2. nd ed) 1978.

19. Bruner, j. s: "The process og Education", Harvard University press, cambridge Mass achusetts 1963.

20. Bruner, J. s. : "Beyond the information Given" London, Raskin Hous Museum street, 1973.



الفصل الثالث

الدافعية

- تحديد مصطلح الدافعية واهميتها.
- نظريات الدافعية وتشمل: نظرية مكدوكل، ودورث، كار وروبنسون، فرويد، ليفين، اولبورت، فروم، موراى، واسلوا، فستنجد.
- وظائف الدوافع وانواعها.
- دافعية الطلبة والمدرسين نحو التعلم والتعليم.
- مشكلات المراهقين ومجالاتها.
- الضغوط النفسية التي يتعرض لها الشباب.
- مصادر الفصل الثالث.

اهمية الدافعية وتحديدها:

اصبحت الدافعية في بداية هذا القرن موضوعا مهما في علم النفس، ويرجع ذلك الى جهود العديد من علماء النفس، فقد اطلق عليها مكدوكل (Mcdougal) مصطلح الغرائز، واعطى فرويد (Freud) للدافعية وزنا كبيرا في نظريته لغريزتي الجنس والعدوان، واكدها كل من فروم (Fromn) وماسلو (Maslow) في نظريتهما للحاجات واعتبر موريه (Murray) الدافعية حجر الزاوية في نظريته.

ولايقتصر الامر عند هذا الحد بل لقد اشار العديد من الدراسات والبحوث العلمية الى ارتباط الدافعية بالنجاح وتوجيه سلوك الانسان، وتأثير الدافعية في اتخاذ القرارات وكذلك بامور اقتصادية واجتماعية واخلاقية ومتغيرات نفسية كثيرة.

والدافعية كموضوع من اكثر موضوعات علم النفس اهمية واثاره وذلك لاهتمام جميع الناس بها فالاب يتساءل عن اسباب مشاكسة ولده وانخفاض دافعيته الى التعلم وكذلك الحال بالنسبة لشرائح المجتمع الاخرى كما ان معرفة الشخص لدوافعه الحقيقية ودوافع غيره من الناس، تعينه على ضبط دوافعه وتوجيهها واقامة علاقات ودية مع الاخرين.

ومع التسليم باهمية الدافعية الا ان العلماء قد اخلتفوا في تحديد معناها ويرجع وذلك الى اختلاف منطلقاتهم الفكرية وطبيعة الاطار النظري الذي يعتمدون عليه.

بيد ان هذا الاختلاف لايمنح الخروج بالاستنتاجات الاتية:

١ . ان للدافعية كما يرى اثنان من ثقاتها وهما يونك (Young) عام ١٩٦١ ولندزى (Lindsley) عام ١٩٥٧ وظيفتين اساسيتين وهما وظيفة تنشيطية ووظيفية توجيهية .

٢ . ان الدافعية حالة داخلية او حقيقة استنتاجية تلاحظ من السلوك اوتكوين فرضية يمكن استنتاجه من :

أ . زيادة مقدار الجهد المبذول بحيث تصبح استجابات معينة اكثر وضوحا من غيرها لنفس المثيرات .

ب . استثارة حاجة معينة لدى الفرد حيث تدل تلك الحاجة على نقص في شيء معين .

جـ . زيادة التوتر لدى الفرد نتيجة للنقص في تلك الحاجة .

د . تنظيم السلوك وتوجيهه .

هـ . التكيف للظروف الخارجية .

وانطلاقا مما تقدم يمكن ان نضع التعريف الاتي للدافعية بانها : مفهوم افتراضي يخلع على عمليات داخلية تتمثل بالرغبات والميول والاتجاهات لتفسير السلوك .

او ان الدافعية حالات داخلية تزيد من النشاط الموجه نحو تحقيق اهداف معينه .

نظريات الدافعية:

على الرغم من تعدد النظريات التي حاولت تفسير الدافعية سيتم استعراض البعض منها وباختصار كالاتي :

اولا: نظرية مكدوكل (Mcdougal):

يعد مكدوكل من اشهر الداعين الى هذه النظرية، وقد عرف الغريزة : بانها استعداد عصبي نفسي يجعل صاحبه ينتبه الى مؤثرات من نوع خاص، ويدركها ادراكا حسياً، ويشعر بانفعال من نوع خاص عند ادراكها، ويسلك نحوها مسلكا خاصا، اوعلى الاقل يشعر بنزعة لان يسلك نحوها هذا المسلك.

والغريزة كما يراها مكدوكل تتميز بانها عامة في النوع من ناحية، وانها فطرية تظهر بنزعة لان يسلك نحوها المسلك.

والغريزة كما يراها مكدوكل تتميز بانها عامة في النوع من ناحية، وانها فطرية تظهر دون سابق تعلم من ناحية اخرى.

ولقد قدم مكدوكل قائمة بـ(١٤) غريزة اعتبرها مسببات للسلوك، وزادها فيما بعد الى اكثر من ذلك ، وتحتوي هذه القائمة على غرائز مثل غريزة الوالدية وغريزة حب السيطرة والخضوع والتملك . . . الخ.

ان هذه النظرية قد هوجمت هجوما عنيفا للاسباب الاتية :

١. ان اصحاب نظرية الغرائز قد اختلفوا في عددها فبينما حددها مكدوكل بـ(١٤) نجد ان فرويد قد حددها بفقرتين فقط و هما الغريزة الجنسية وغريزة العدوان.

٢. ان الكثير من هذه الغرائز ليس عامة لدى البشر كما اشار العديد من الدراسات والبحوث العلمية مثل الغريزة الوالدية وغريزة العدوان على سبيل المثال لا الحصر.

٣. ان مفهوم الغريزة يدل على مفهوم غير علمي مما يتناقض ذلك مع توجه النظريات الحديثة في علم النفس.

ثانيا: النظرية الديناميكية في الدافعية:

ترجع هذه النظرية الى عالم النفس ودورث (Woodworth) الذي مهد السبيل لاستعمال مصطلح الدوافع (Drives) والذي يشير الى انها تشبع عن طريق النشاط الذي يقوم به الكائن الحي، وهناك نوعان من النشاط: الاول النشاط الاستهلاكي الذي له فائدة مباشرة للكائن كما انه يؤدي الى انهاء سلسلة من العمليات التي تؤدي بهذا الكائن الى الراحة او التحول الى نشاط اخر. والثاني: النشاط الاستعدادي الذي له فائدة غير مباشرة للكائن الحي ذلك انه يهيئه ويعده للقيام بالنشاط الاستهلاكي.

ثالثا: النظرية الوظيفية في الدافعية:

تهتم هذه النظرية بالنشاط والتوافق ويتزعمها كل من كار (Carr) وروبنسون (Robinsen) اللذين اكدا على ان الكائن الحي في تفاعل مستمر مع البيئة وان لديه دوافع يمكن اشباعها عن طريقها، فاذا ما اشارت هذه الدوافع اصبح الكائن الحي في حالة توتر، ولذلك يقوم بنشاط لازالته فيتكيف مع البيئة.

واذا كانت الدافعية طبقا لهذه النظرية مثيرا مستمرا يسيطر على الفرد وسلوكه حتى يستجيب بشكل يؤدي الى زواله، فان عملية التوافق تتضمن وجود دافع مثير وموقف احساس واستجابة تغير الموقف وتؤدي الى اشباع الدافع.

ولقد اشارت هذه النظرية الى اربع حالات تدل على عدم التوافق وهي:

١. افتقار البيئة الى وسائل اشباع الدوافع.

٢. مصادفة عقبات في البيئة.

٣. افتقار الفرد الى القدرة التي تمكنه من الاستجابة للموقف.

٤. الصراع بين نزعتين متعارضتين.

رابعا: نظرية فرويد:

تعتمد نظرية فرويد على مبدأ الحتمية البايلوجية ولذلك فانها لاتعير اهتماما للعوامل الثقافية والاجتماعية، ومع شمولية هذه النظرية الا ان معظم مفاهيمها لايمكن ان تخضع للتجربة ولايمكن التحكم فيها، فضلا عن ان معظم الحالات المدروسة كانت من المرضى ومن الطبقة الوسطى.

وفيما يتعلق بالدافعية فقد حصرها فرويد بغريزتين وهما غريزة الجنس ودورها في نشوء العصاب، وغريزة العدوان التي تعد الانسان عدوانيا بطبيعته وهذا المفهوم غير صحيح كما اوضحته الدارسات العلمية الحديثة.

خامسا: نظرية المجال في الدافعية:

ترجع هذه النظرية الى ليـفين (Lewin) الذي ينتـمي الى مـدرسـة الكشـطالت الالمانيـة والذي اجـرى الكثـير من التـجـارب في الدافـعيـة، وتتلخص اهم مبادئ هذه النظرية بالاتي:

١. ان السلوك يتوقف على الفرد وعلى البيئة، (وان كلا من الفرد والبيئة يتوقف احدهما على الاخر) ولفهم السلوك يجب ان ينظر الى كليهما على انهما مجموعة متشابكة من العوامل وهذه العوامل تمثل بمجال حياة الفرد.

٢. ان البيئة في هذا المجال تسمى بالبيئة النفسية التي تختلف من فرد لاخر.

٣. ان هناك عوائق قد تقوم امام الفرد تحول بينه وبين تحقيق اهدافه.

٤. ان الحاجة المستثارة تتمثل في حالة توتر في الفرد واستعداده للعمل بالاتجاه الايجابي او السلبي.

سادسا: نظرية اولبورت (Allport):

يذهب اولبورت الذي تسمى نظريته بالنظرية الدينامية الى انه ليس ثمة مشكلة في علم النفس اكثر تشابكا وتعقيدا من مشلكة الدافعية، لان جميع نظريات الدوافع تعجز عن امدادنا بتفسير كامل لهذه المشكلة.

لقد اشار اولبورت في تحليله للدافعية الى اربع متطلبات وهي:

الاولى التأكيد على معاصرة الدافعية . والثاني : ان الدافعية البشرية معقدة جدا ومتنوعة بحيث من غير الممكن اختزال ذلك التعقيد الى نموذج بسيط، والثالث : التأكيد على العمليات الشعورية ، والرابع : التأكيد على الواقع الحسي بدلا من تحديدها تجريبا .

ومهما يكن من امر فقد فسر اولبورت الدافعية بقانون الاستقلال الوظيفي الذي يؤكد على ان الدافع في الانسان السوي الناضج لايرتبط بخبرات الماضي وظيفيا وانما عاصره ، ومن هنا فان الانتقال من الدافع العضوي الى الدافع الاجتماعي للراشد لا يفسر في ضوء خبرات الطفولة وانما في فهم اسباب السلوك في الوقت الحاضر .

سابعا: نظرية الحاجات لموريه:

وضع هذه النظرية عالم النفس موريه (Murray) الذي انطلق من منطلق المدرسة الفرويدية الكلاسيكية ، وقد عدت الحاجات حجر الزاوية في هذه النظرية .

ان الحاجة مفهوم افتراضي تدفع السلوك الى نشاط معين وهذا النشاط يسهم في اشباعها ، وقد عرض موريه (٣٥) حاجة منها (٢٠) حاجة ظاهرة ، و(١٥) حاجة كامنة ، ومن بين الحاجات التي طرحها موريه الحاجة للانجاز ، الحاجة للاستقلال ، الحاجة الى تجنب الاذى ، الحاجة الى الرعاية ، الحاجة الى اللعب .

ثامنا: نظرية فروم (Fromm):

فــرقت هذه النظرية بين مــصطلحين اســاســين وهـمــا الطابع الاجتـماعي للشـخص، والطابع الفـردى للشـخص، وقـد اكـدت على المصطلح الاول لابصيغة التباين بين الافراد ولكن بصيغة ما هو مشترك بينهم.

وقد اشار فروم الى اربع حاجات ضرورية للشخص وهي:

١. الحاجة الى الانتماء الاجتماعي.

٢. الحاجة الى الشموخ.

٣. الحاجة الى الهوية.

٤. الحاجة الى الانضباط الاجتماعي.

تاسعا: نظرية ماسلو في الحاجات:

١. يعـد مـاسلو (Maslow) منظرا اســاسـيـا في المدرسـة الانسـانيـة او ما سميت بالقوة الثالثة في علم النفس، وطبقا لنظرية ماسلو فان هناك مـجمـوعتين من الحـاجـات وهـما الحـاجـات الفـسيـولوجـية والحاجات النفسية وانها تنتظم في شكل هرمي وكما يأتي:

   ١. الحاجات الفسيولوجية.

   ٢. الحاجة للامن.

   ٣. الحاجة للانتماء والحب.

   ٤. الحاجة للتقدير والاحترام.

   ٥. الحاجة الى تحقيق الذات.

وقد اضاف اليها فيما بعد الحاجات المعرفية والحاجات الجمالية .

عاشرا: نظرية الدوافع المعرفية:

يقوم الدافع المعرفي بدور مهم في التعلم المدرسي ويتمثل ذلك في الرغبة في المعرفة والفهم واتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، وقد يكون الدافع المعرفي مشتقا من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة، وقد يكون دوافع التعلم .

وعلى اية حال فقد اهتم فستنجر (Festinger) باحد مظاهر الدافعية المعرفية وهو الرغبة في المنطقية والاتساق وعدم التناقض، فعندما تتسق الافكار والمعلومات المرتبطة بها لاينشأ مانسميه مشكلة بل يحدث التألف المعرفي .

اما اذا تعارضت هذه الافكار والمعلومات بعضها مع بعض او تناقضت فيما بينها نشأت حالة التنافر المعرفي وتدفع الانسان الى السعي لاختزال هذا التنافر .

وظائف الدوافع وانواعها:

تتحدد وظائف الدوافع :

١ . تزويد السلوك بالطاقة المحركة .

٢ . تحديد نوع النشاط واختياره .

٣ . توجيه السلوك باتجاه اشباع الدافعية وازالة التوتر لاعادة التوازن

لدى الفرد.

اما انواع الدوافع فهناك من يصنفها الى دوافع فسيولوجية والى دوافع نفسية وهناك من يصنفها الى دوافع شعورية واخرى غير شعورية ... الخ.

ومهما يكن من امر فان هناك دوافع تسهل عملية التعلم وذات علاقة وثيقة به وهي:

١. الدوافع المعرفية: وتتمثل برغبة الطالب في المعرفة، وحب الاستطلاع والميل الى الاستكشاف والرغبة في التعرف على البيئة.

٢. دافعية التعبير الذاتي: ويتمثل في ميل الشخص للسيطرة على البيئة ومواجهة مشكلاتها ومحاولة حلها والميل الى التعبير الذاتي بنشاطات مختلفة.

٣. الحاجة للانتماء: وتتمثل في محاولة الطالب اشباعها من خلال علاقته مع المدرسة وادارتها ومدرسيها وطلبتها.

٤. الدافع للانجاز ويتمثل في انجاز الطالب سواء اكان ذلك جيدا ام ضعيفا وتأثير كل ذلك على تعلمه.

دافعية الطلبة والمدرسين نحو التعلم والتعليم:

اوضح ركنس (Ringness) بان هناك علاقة قوية بين نجاح المدرس في مهنته ودرجة دافعيته نحو التعليم، وان الدافعية لاتقتصر على زيادة رغبة المدرس في العمل حسب، بل تعمل على دفع المدرس الى

النمو المهني والرغبة في التطور والنماء .

كما بينت دراسات علمية اخرى بان انخفاض دافعية المدرس تتعلق بانخفاض مورد عيشه وعدم اشراكه في اتخاذ القرارات التي تتعلق بعمله ، وضعف اعداده العلمي وتوتر العلاقة بينه وبين زملائه وطلبته ، فضلا عن ان انخفاض الدافعية يتعلق بامور اقتصادية واجتماعية واخلاقية .

ومن هذا المنطلق يمكن ان نحدد اهم الاسباب التي تتعلق بانخفاض دافعية المدرس وكالاتي :

١ . قلة الحوافز التي تمنح للمرسين اللامعين .

٢ . شعور المدرس بعدم الاطمئنان على مستقبله .

٣ . انخفاض المكانة الاجتماعية للمدرس .

٤ . انشغال المدرس بامور اخرى خارجة عن نطاق عمله .

٥ . توتر العلاقة بين المدرس والطلبة .

٦ . قلة الاهتمام بالخدمات داخل المدرسة .

٧ . ضعف العلاقة بين المدرس وزملائه والادارة .

٨ . ضعف اعداد المدرس علميا واكاديميا .

هذا على مستوى دافعية المدرس نحو التعليم ، اما على مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم ، فقد اشارت الدراسات العلمية الى : ان دافعية الطلبة نحوالتعلم ترتبط بالمعاملة الجيدة للمدرس وعطفه واحترامه لاراء

طلبته، وموضوعيته وسعة افقه.

ولعل من نافلة القول ان دافعية الطلبة تتعلق بخصائص شخصية وقدرات واساليب عقلية، ومن بين خصائص الشخصية: الثقة بالنفس والانبساطية والثبات الانفعالي وامتلاك اتجاهات ايجابية نحو التعلم والتفاعل الشخصي الجيد مع نشاطات المدرسة، اما القدرات والاساليب المعرفية العقلية فتتمثل بالمرونة الفكرية والاستدلال بشقيه الاستقرائي والاستنباطي والقدرة على مواجهة المشكلات، هذا فضلا عن توافر اساليب عدم التصلب والتأمل والاستقلال عن المجال والتعقيد المعرفي.

وقد بين الاسباب التي تتعلق بانخفاض دافعية الطلبة نحو التعلم هي:

١. ضعف الكفاءة العلمية لبعض المدرسين.

٢. كثرة عدد الدروس في اليوم الواحد.

٣. ضعف الشعور بالمسؤولية لدى الطالب.

٤. لاتتوفر العدالة في توزيع الدرجات لدى بعض المدرسين.

٥. ضعف المستوى الاقتصاي لبعض الاسر.

٦. ضعف رغبة الطالب في التخصص الذي قبل فيه.

٧. ضعف الترابط بين المناهج النظرية والعملية.

٨. شعور الطالب بان الدراسة لاتحقق طموحاته.

٩. قلة السفرات والنشاطات الاجتماعية.

١٠. ضعف العلاقة بين الطالب والمدرس.

مشكلات المراهقين والشباب في المرحلة الثانوية والضغوط النفسية التي يتعرضون لها:

مشكلات المراهقين:

تعد مرحلة المراهقة التي تمتد من عمر (١٣-١٩) سنة من المراحل المهمة في حياة الانسان وذلك لان المراهق ليس بالطفل كما انه ليس بالرجل، فهو ينتقل في هذه المرحلة من طور يكون فيه معتمدا على الغير الى طور يعتمد فيه على نفسه.

ان مرحلة المراهقة ومرحلة الشباب كما سماها ارنولد جازل (Aronodl Gesell) مليئة بالصعاب والمشكلات، وقد اشار كارسون (Garrison) الى ان هذه المشكلات كثيرة ومتنوعة تستلزم تشخيصها بغية اتخاذ الاجراءات المناسبة بصددها.

ومهما يكن من امر فيمكن ان نصنف مشكلات المراهقين والشباب في المجالات الاتية:

اولا: المجال الاسري:

ويتمثل في:

١. النقد الكثير للمراهق من الوالدين.
٢. معاملة المراهق كطفل.
٣. تفضيل بعض الاخوة على المراهق.
٤. معاملة المراهق بقسوة.

٥ . تدخل الاسرة في امور الشاب الشخصية .

٦ . قلة المصروف اليومي .

٧ . معارضة الاسرة للتخصص الذي يميل اليه المراهق .

٨ . انفصال الوالدين .

ثانيا: المجال المدرسي:

ويتمثل في :

١ . الخوف من الامتحانات .

٢ . ضعف تركيز الانتباه اثناء القراءة .

٣ . توفر العلاقة بين المراهق ومدرسية وزملائه .

٤ . قلة النشاطات الاجتماعية داخل المدرسة .

٥ . صعوبة بعض المناهج الدراسية .

٦ . صعوبة الوصول من والى المدرسة .

ثالثا: المجال النفسي:

ويتمثل في :

١ . الشعور بالقلق الزائد .

٢ . الشعور بالخجل الزائد والحساسية من الاخرين .

٣ . المعاناة من الاحباط والصراعات المستمرة .

٤ . شعور المراهق بانه عنيد جدا .

٥. الشعور بصدمة عاطفية.

٦. شعوره بانه عصبي المزاج.

٧. تراوده احلام مزعجة.

٨. الخوف الشديد من المستقبل.

٩. التفكير الشديد بعدم ميل الجنس الاخر.

رابعا: المجال الاقتصادي -الاجتماعي:

١. ضعف المستوى الاقتصادي لاسرة المراهق.

٢. تحكم الاسرة في اختيار شريك الحياة.

٣. كثرة اوقات الفراغ.

٤. قلة عدد الاصدقاء في منطقة السكن.

٥. قلة النوادي الرياضية والاجتماعية في منطقة السكن.

خامسا: المجال الصحي:

١. الاصابة بامراض مزمنة.

٢. تسوس الاسنان.

٣. ظهور حب الشباب.

٤. قلة النوم.

٥. الاصابة بالصداع.

٦. الشعور بعدم تناسق اعضاء الجسم.

الضغوط النفسية التي يتعرض لها الشباب:

تعرف الضغوط النفسية (Stress) بانها تهديدات او توقع الشباب لاخطار مستقبلية ستؤثر على خبراتهم وسلوكهم وعلى استجاباتهم الفسيولوجية.

والضغوط النفسية ماهي الا مشكلات او صعوبات يتعرض لها الشخص في حياته وتسبب له توترات وتهديدات مما يؤثر على سلوكه وعلاقته وطموحاته المستقبلية.

وعلى اية حال فان استمرار تعرض الشخص للضغوط سواء اكانت من بيئيه الداخلية ام بيئته الخارجية مع فشل هذا الشخص في التعامل معها ستسبب له التعب والاجهاد العصبي وقد تسبب له الموت في بعض الاحيان.

واذا كانت تهديدات الحياة يمكن ان ترتبط بتقدم الانسان في العمر اوموت الزوج او الزوجة او الاصابة باحد الامراض المستعصية اواية ضغوط اقتصادية او اجتماعية او نفسية اخرى، فان هناك اساليب للتعامل مع هذه الضغوط يمكن حصرها في ثلاثة انواع وهي:

١. التعامل المعرفي: ويتمثل في السيطرة على الحدث الضاغط.
٢. التعامل السلوكي: ويتمثل في محاولة التعامل المباشر مع المشكلة.
٣. التعامل التجنبي: ويتمثل في محاولات الشخص لتجنب المشكلة.

ومهما يكن من امر فان طبيعة الاحداث والضغوط والسيطرة على

السلوك تختلف باختلاف الاشخاص الذين يمكن ان نصنفهم في مجموعتين :

١. المجموعة الاولى : وتتمثل بمجموعة ذوي مركز السيطرة الداخلي وفيها يؤمن الشخص بقدراته وقابلياته في السيطرة على سلوكه وامكانية التنبؤ به وكذلك السيطرة على المواقف الضاغطة بالاعتماد على نفسه وخبراته في مواجهتها والتصدي لتلك المواقف والمشكلات الضاغطة .

٢. المجموعة الثانية : وتتمثل بمجموعة ذوي مركز السيطرة الخارجي ، وفيها يؤمن الشخص ويعتقد بسيطرة الاخرين والحظ والصدفة على سلوكه وبالتالي عدم التمكن من التنبؤ بسلوكه وضعف قدرته في مواجهة المشكلات والاحداث الضاغطة .

مصادر الفصل الثالث

١ . جلال، سعد: «المرجع في علم النفس»، القاهرة، دار المعارف بمصر، ط٢ ١٩٦٢ .

٢ . الحلو، بثينه منصور: «مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية»، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٨٩ (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣ . دافيوف، لندا، ل: «مدخل علم النفس»، ترجمة سيد طواب واخرون، القاهرة، دار ماكجر وهيل للنشر، ١٩٨٠ .

٤ . الدليمي، هناء رجب حسن: «موقع الضبط وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي»، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٨٨ (رسالة ماجستير غير منشورة).

٥ . الشماع، نعيمه: «الشخصية النظرية التقيم: مناهج البحث»، القاهرة، المطبعة العربية الحديثة، ١٩٧٧ .

٦ . شواتز، دوان: «نظريات الشخصية، ترجمة حمود لي الكاربولي وعبد الرحمن القيسي، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٣ .

٧ . صالح، قاسم حسين: «الشخصية بين التنظير والقياس»، بغداد، مطبعة التعليم العالي، ١٩٨٨ .

٨ . صادق، امال، وابو حطب، فؤاد: «علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط٣، ١٩٨٤ .

٩ . غنيم، سيد محمد: «سيكولوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها» القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٣ .

١٠ . فهمي، مصطفى: «سايكولوجية الطفولة والمراهقة»، القاهرة، مكتبة مصر، ط٢ ١٩٥٥ .

١١ . فهمي، مصطفى : «الانسان وصحته النفسية»، القاهرة، دار الطباعة الحديثة، ١٩٧١ .

١٢ . الكبيسي، وهيب مجيد : «اسباب القلق لدى طلبة الجامعة»، بغداد الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ١٩٨٦ .

١٣ . الكبيسي، وهيب مجيد : «الضغوط النفسية التي يتعرض لها الشباب من طلبة الجامعة ودور الارشاد في معالجتها»، بغداد، مركز الدراسات والبحوث النفسية، ١٩٩٣ .

١٤ . الكبيسي، وهيب مجيد، والخزرجي، كاظم غيدان : «قياس دافعية المدرسين نحو التعليم ودافعية طلبة المرحلة الاعدادية نحو التعلم واسباب انخفاضها»، بغداد، مركز البحوث والدراسات التربوية، وزارة التربية، ١٩٩٣ .

١٥ . الكبيسي، وهيب مجيد : «دراسة مقارنة في الحاجات النفسية بين الشباب الاسوياء والمتميزين »، بغداد، نقابة المعلمين المركز العام، ١٩٩٢ .

١٦ . لندزى، ج، وهول، ك : «نظريات الشخصية»، ترجمة فرج احمد فرج واخرين، القاهرة، دار الكتب، ١٩٧١ .

١٧ . معوض، خليل ميخائيل : «دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن الريف» القاهرة، دار المعارف، ١٩٧١ .

١٨ . منصور، طلعت واخرون : «اسس علم النفس العام»، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٤ .

١٩ . موراى، ادوارد، ج : «الدافعية والانفعال»، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٨ .

٢٠ . الهنداوي، انعام لفته موسى : «الاستقلال عن المجال والاتكال عليه وعلاقتهما بالتعامل مع الضغوط النفسية»، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٩١ (رسالة ماجتسير غير منشورة).

21. Allport, W. G: Pattern and growth in personality" New York, Holt Rinehart and winston, inc, 1961.

22. Anastasi, A: "Psychological testing", New York, Macmillan, 1972.

23. Andrson, C: "Coping behaviours as intervening mechanisms in the inversted stress performance relationship" dournal of applied psychology, 61, (1), 1976.

24. Cronback, L. J: "Essentials of psychological testing" New York, Harper, 1960.

25. Janis, L, L: "stress and frustration" Harcourt Brace jovanovick, inc, 1971.

26. Lang, M. :Motives in selecting elementary and secondary school teaching" Journal of experimental education, (Vol. 29) (N. I), 1960.

27. Maslow, A. H. "Motivation and personality", New York, Harpper Row, 1976.

28. Ringness, T. "Motivation og teachers and teaching success", Journal of Experimental Educational, (Vol. 30), (No. 1) 1961.

29. Selee, H. "The stess of life", New York McGaw, 1976.

الفصل الرابع

الاتجاهات النفسية للطلبة والشباب

- تحديد مصطلح الاتجاه واهميته.
- مكونات الاتجاه ووظائفها.
- اساليب تغير الاتجاهات.
- تكوين الاتجاهات وانواعها.
- طرق قياس الاتجاهات.
- اتجاهات الطلبة نحو المدرسين والمناهج والانشطة الاخرى.
- مصادر الفصل الرابع.

تحديد مصطلح الاتجاه واهميته:

عرف كريج (Kreck) الاتجاه بانه نظام ثابت نسبيا من التقويم الايجابي او السلبي للمشاعر نحو موضوع اجتماعي معين، وعرفه نيوكب (New Comb) بانه استعداد الشخص للاندفاع نحو موضوع معين، وعرفه ترايدنس (Tiandis) بانه فكرة ذات صبغة انفعالية تجاه احد المواقف الاجتماعية.

وفي الميدان التربوي يمكن القول ان الاتجاه هو استجابة متعلمة ثابتة نسبيا بقبول الشخص او رفضه لاحد الموضوعات او اركان العملية التربوية التي تتمثل بالدرس والطالب والمنهج.

هذا على مستوى التعريف اما على مستوى اهمية الاتجاهات في المجالات التربوية والنفسية فيمكن تحديدها بالاتي:

١. انه لايوجد مصطلح في الدراسات النفسية اكثر شيوعا كما يرى اولبورت (Allport) من مصطلح الاتجاه لانه لاينتمي الى اي مدرسة نفسية ويجنب الباحث الخوض في مشكلة تأثيرات البيئة والوراثة.

٢. ان معرفة الاتجاه تساعد الشخص في تفسير المواقف والخبرات التي يمر بها وعلى اعطائها معنى ودلالة، فضلا عن مساعدته على التوافق النفسي والاجتماعي والمهني.

٣. ان اقبال الطلبة على التعلم يتأثر الى حد كبير باتجاهاتهم نحو اساتذتهم ونحو الموضوعات الدراسية والنشاطات الاخرى وعلاقتهم بعضهم بالبعض الاخر.

مكونات الاتجاه ووظائفها:

تتألف الاتجاهات من ثلاثة جوانب : الاول، الجانب الانفعالي، والثاني الجانب المعرفي، والثالث الجانب النزوعي. اما وظائفها فقد حددتها الادبيات النفسية باربع وظائف وهي :

١. الوظيفية التوافقية : وتتمثل في توافق الشخص مع مواقف الحياة المتنوعة والمتغيرة.

٢. الوظيفية التنظيمية : وتتمثل في اتساق سلوك الشخص في شكل منتظم تجاه الموضوعات والمواقف الاجتماعية.

٣. الوظيفية الدفاعية : وتتمثل في ولادة اتجاهات جديدة و عندما تحدث تغييرات غير متوقعةفي بيئة الشخص.

٤. الوظيفية المعرفية : وتتمثل في دفع اتجاهات الشخص للحصول على المعرفة المطلوبة لمواجهة المتغيرات الكثيرة في عالمه لكي يتوافق معه ويحقق ذاته بالاتجاه الذي يصل بامكاناته الى اقصى حد ممكن.

اساليب تغير الاتجاهات:

اوضحت الادبيات النفسية ان هناك عدداً من الاساليب العلمية لتغير الاتجاهات منها :

١. اسلوب الدور (Roleplaying) : ويتمثل في ان اي شخص عندما يؤدي دورا يتعارض مع اتجاه يتبناه فان ذلك يؤدي الى تغير هذا

الاتجاه وتبني اتجاه اخر.

٢. اسلوب احداث الشعور بالاثم: ويتمثل هذا الاسلوب عندما يقترف الشخص اثما ويحاول الاستجابة بسلوك اخر للتخفيف من ذلك الشعور.

٣. اسلوب الخوف: ويتمثل في ان المثيرات المؤدية الى الخوف العالي تؤدي بالشخص الى تغير في اتجاهاته.

٤. اسلوب المكافأة: ويتمثل في ان اسلوب المكافأة كلما كان معتدلا ادى الى التغير في اتجاهات الشخص.

٥. اسلوب الخضوع لرأي الجماعة.

٦. وسائل الاعلام بكافة انواعها.

تكوين الاتجاهات وانواعها:

هناك عوامل اساسية في تكوين الاتجاهات وهي:

١. التكامل: ويتمثل في ان الاتجاهات ستتكون عندما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة في وحدة كلية تنحو الى تعميم هذه الخبرات.

٢. التمايز: ويتمثل في ان تعميم الخبرات الفردية يؤدي الى تحديد الاتجاه وتمايزه عن بقيه الاتجاهات الاخرى.

٣. الانفعالات الحادة: وتتمثل في ان الاتجاهات تتميز بصيغة انفعالية تؤثر على سلوك الشخص.

٤. التقليد: ويتمثل في سلوك الطفل والمراهقين سواء اكان ذلك على مستوى الاسرة ام المحيط الخارجي.

اما على مستوى انواعها فهناك اتجاهات :

١ . جماعية وفردية .

٢ . علانية وسرية .

٣ . قوية وضعيفة .

٤ . موجبة وسالبة .

طرق قياس الاتجاهات:

هناك عدة طرق لقياس الاتجاهات منها :

اولا: طريقة بوكاردوس (Bogaredus):

وتحاول هذه الطريقة قياس العلاقات الاجتماعية او البعد الاجتماعي بين الاشخاص والجماعات، وتعطي عادة سبع فقرات تبدأ من قبول الزواج من شخص من الجماعة موضوع الاتجاه الى استبعاده من الوطن وكالاتي :

١ . اقبل الزواج من شخصص منهم .

٢ . اقبل احد افراد هذه الجماعة صديقا لي في النادي .

٣ . اقبله جارا يسكن في نفس الشارع الذي اسكن فيه .

٤ . اقبله زميلا لي في عملي .

٥ . اقبله مواطنا في بلدي .

٦ . اقبله مجرد زائر لوطني .

٧ . اقبل استبعاده من وطني .

ثانيا: طريقة ثرستون (Thurstone):

تسمى هذه الطريقة بطريقة المقارنة المزدوجة لان المقياس يطلب من المبحوث ان يقوم بتفضيل اتجاه على اتجاه اخر في الموضوع المقيس، وتتميز الفقرات على وفق هذه الطريقة بالتدرج من التأييد القوي للموضوع الى المعارضة الشديدة له.

ثالثا: طريقة ليكرت (Likert):

وتعد هذه الطريقة من اكثر طرق قياس الاتجاهات شيوعا بين الباحثين، وتتميز الفقرات باستخدام هذه الطريقة بانقسامها الى نصفين: الاول يحتوي على الفقرات الايجابية، والثاني يحتوي على فقرات سلبية، وامام الفقرات سواء اكانت ايجابية ام سلبية بدائل او اختبارات قد تكون ثلاثة او اربعة اوخمسة . . . الخ فعلى سبيل المثال لا الحصر قد تكون البدائل (موافق جدا، موافق، متردد، معارض، معارض جدا).

رابعا: طريقة كتمان (Guttman):

وتتمثل هذه الطريقة قياس الاتجاه باعطاء فقرات وامامها قبول او رفض الاستجابة (نعم، لا) ويمكن للباحث ان يخرج بان المفحوص عندما يقبل الفقرة (١) فانه سيوافق على الفقرات الاخرى.

اتجاهات الطلبة نحو المدرسين والمناهج والانشطة الاخرى:

يمكن ان نصف اتجاهات الطلبة نحو هذه المتغيرات بالاتي:

اولا: نحو المدرسين:

وتتمثل الايجابية بـ:

١ . ان الاتجاهات نحو المدرسين ستتصف بالايجابية كلما كانت علاقة الطلبة بهم ايجابية وكلما شارك المدرسون طلبتهم في النشاطات الاجتماعية والعلمية .

٢ . ان اتجاهات الطلبة الايجابية تتعلق بغزارة مادة المدرس وبطريقة التدريس الجيده واستخدامه للوسائل التعليمية .

٣ . انه كلما شارك المدرس طلبته في حل مشكلاتهم كانت اتجاهات اولئك الطلبة ايجابية نحوه .

٤ . ان الاتجاهات الايجابية نحو المدرس تتعلق باتاحة الفرصة للطلبة في التعبير عن انفسهم وارائهم .

٥ . ان هناك علاقة ايجابية بين الاتجاعات وبين ان يتصف المدرس بالمرح والعطف على الطلبة من ناحية وان يكون المدرس قدوة حسنة لطبته من ناحية اخرى .

٦ . ان اتجاهات الطلبة نحو المدرسين تزداد باتجاه الايجابية كلما كان هؤلاء المدرسون يتصفون بالموضوعية والعدالة في توزيع الدرجات ، وكلما كانت علاقة المدرسين باولياء امورهم جيدة وقائمة على دفع الطالب باتجاه التقدم الدراسي والنماء الاجتماعي .

اما الاتجاهات السلبية للطلبة نحو المدرسين فلها علاقة بالمتغيرات الاتية :

١ . تسلطية المدرس .

٢ . ضعف اعداده العلمي والمهني .

٣. تفضيل بعض الطلبة على البعض الاخر .

٤ . لايشارك الطلبة في نشاطاتهم .

٥ . الذاتية وعدم الموضوعية .

٦ . لايشارك الطلبة في حل مشكلاتهم . . . . الخ .

ثانيا: المناهج الدراسية:

يمكن القول ان اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية والمناهج ستتصف بالايجابية اذا كانت :

١ . انها ترتبط بين النشاطات النظرية والتطبيقية .

٢ . متدرجة في عرضها من السهل الى الصعب .

٣ . تلبي حاجات الطلبة وتطلعاتهم .

٤ . تقدم بطرق تدريسية ووسائل معينة تسهل عملية استيعابها من قبل الطلبة .

٥ . هناك علاقة بين مواد المرحلة الواحدة وعلاقتها هي الاخرى بالمراحل الدراسية السابقة او اللاحقة .

اما الاتجاهات السلبية نحو المناهج والمواد الدراسية فانها ترتبط بعكس ذلك كله .

ثالثا: الطلبة والنشاطات الاجتماعية والعلمية الاخرى:

ان اتجاهات الطلبة ستكون ايجابية كلما كانت :

١ . علاقة الطلبة قوية ومتينة بعضهم بالبعض الاخر .

٢ . زاد احترام الطالب لزملائه واحتوامهم لهم .

٣ . زادت اواصر المحبة والتعاون بين الطلبة .

٤ . تعددت وتنوعت النشاطات العلمية والاجتماعية داخل المدرسة .

٥ . اهتمت المدرسة بالسفرات العلمية والترويحية .

اما الاتجاهات السلبية نحو الطلبة وانشطة المدرسة فعلى العكس من ذلك ايضا .

مصادر الفصل الرابع

١ . ابراهيم، نجيب اسكندر، . واخرون: «الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي»، القاهرة، مؤسسة المطبوعات الحديثة، ١٩٦١ .

٢ . بولص، جورج افرام: «اتجاهات طلبة بغداد نحو بعض المفاهيم التربوية والاجتماعية»، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٧٧ (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣ . بركات، محمد خليفة: «الاختبارات والمقاييس النفسية»، القاهرة، دار مصر للطباعة، ١٩٥٤ .

٤ . التميمي، عبد الجليل مرتضى مصطفى: «اتجاهات الطلبة الجامعيين وتصوراتهم لاتجاهات ابائهم نحو المساواة بين الجنسين»، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٧٩ ، (رسالة دكتوارة غير منشورة) .

٥ . الجبوري، كاظم جبر: «اثر التناشز الادراكي على تغير اتجاهات الطلبة نحو الاخرين على وفق اساليب المعاملة الوالدية»، بغداد، الجامعة المستنصرية، ١٩٩١ (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٦ . جلال، سعد: «القياس النفسي»، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥ .

٧ . حمزه، مختار: «اسس علم النفس الاجتماعي»، جدة، دار البيان العربي للطباعة والنشر، ١٩٨٢ .

٨ . سلامة، احمد عبد العزيز، وعبد الغفار عبد السلام: «علم النفس الاجتماعي»، القاهرة، دارالنهضة العربية، ١٩٧٧ .

٩ . عمر، معن خليل: «الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي»، بيروت، دار الافاق الجديدة، ١٩٨٣ .

١٠ . عوض، عباس محمود: «في علم النفس الاجتماعي»، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٠ .

١١ . الكبيسي، وهيب مجيد: «بناء مقياس لاتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العمل في القطاع الخاص»، بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٨٧ .

١٢ . الكبيسي، وهيب مجيد: «اتجاهات طلبة جامعة بغداد نحو اساتذتهم»، المؤتمر التربوي المشترك»، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٩٢ .

١٣ . الناشئ، رابحه مجيد سبهان: «الاتجاهات القيمية لطلبة جامعة بغداد»، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٧٥ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

14. Chansky, N.M. "The attitudes students assign to their rteacher", Journal of educational psychology, (Vol. 4), (No.1), 1958.

15. Edwards, A. L. "Techinques of attitude scale construction" New York. Appleton, Contury, crofrs, 1957.

16. Kerlinger, F. N. "Founsations of behavior research", New York, Holt, 1965.

17. Krech, D. and others: "Individual in societh", New York, McGraw-Hill, 1962.

18. New Comb, T. M. and others. "Social psy chology" Ne York, Holt, 1965.

الفصل الخامس

الذاكرة والنسيان وانتقال اثر التدريب

- تحديد مصطلح الذاكرة وتطورات البحث فيها.
- انواع الذاكرة.
- النسيان ونظرياته.
- انتقال اثر التدريب وانواعه.
- مصادر الفصل الخامس.

تحديد مصطلح الذاكرة وتطوراته:

يحدد مصطلح الذاكرة (Memory) بانه عملية عقلية يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية، والذاكرة عملية عقلية مركبة تحتوي على اربع عمليات اساسية وهي :

١- تكوين الانطباعات (Fixation) : وتتمثل هذه العملية بنشاط اكتساب المعلومات وتكوين انطباعات عنها في شكل صور ذهنية تعرف باثار الذاكرة.

٢- الاستبقاء (Retention) : وتتمثل هذه العملية بخرن واستبقاء الانطباعات في الذاكرة وذلك عن طريق تكوين ارتباطات بينها لتشكل وحدات من المعاني.

٣- الاستدعاء (Recall) : وتتمثل هذه العملية باستراجاع ما استبقاه الشخص من انطباعات وصور واثار في ظل ظروف الاستشارة في المواقف اللاحقة.

٤- التعرف (Recognition) : وتتمثل هذه العملية باستجابة الالفة للشخص بالاشياء او الموضوعات التي عرفها وخبرها من قبل.

ومما تجدر الاشارة اليه في هذا الصدد ان مصطلحات الذاكرة (memoy) والتعلم (Learning) والاداء (Perfomance) مرتبطة بعضها مع البعض اشد الارتباط ويتضح ذلك من خلال ان الذاكرة تركز على كيفية استبقاء الشخص للمعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة، بينما يركز التعلم على كيفية اكتساب المعلومات، او الاداء فانه يركز على كيفية استخدام الشخص لهذه المعلومات.

دراسات في الذاكرة:

تعد دراسة هيرمان ابنكهاوس[×] (Ebbinghaus) من الدراسات الرائدة في مجال الذاكرة،

وعلى الرغم من اتباعه التقاليد الارتباطية الا انه حدد فيها فبدلا من ان ينطلق من قاعدة وجود الارتباطات بين الاشياء ودراستها من خلال التأمل، كما كان الحال قبل ذلك لجأ الى دراسة العملية الارتباطية في حالة وقوعها، وبذلك استطاع ان يدرس الظروف التي تؤثر على نمو الارتباطات.

لقد ركز ابنكهاوس في تجاربه على المبدأ الارتباطي المسمى بقانون التكرار والذي يقرر انه كلما تكررت الخبرة سهل استدعائها، وقد ابتكر طريقة جديدة تستبعد اثر الخبرة السابقة باستخدام مقاطع من الكلمات عديمة المعنى في قائمة تحتوي على (٢٣٠٠) مقطع عديم المعنى على اساس انها لاعلاقة لها بكلمات الحياة العادية.

وقد بنى هذه التجربة على اساس كمية الوقت لحفظ هذه المقاطع عن طريق اسلوب التعلم المتسلسل حيث يقرأ قائمة من المقاطع عديمة المعنى الواحد بعد الاخر حتى يعتقد انه وصل الى التمكن منها، ثم يختبر نفسه بان ينظر الى المقطع الاول للقائمة ويحاول استرجاع المقاطع الاخرى بالترتيب.

ومن النتائج التي توصل اليها ابنكهاوس: انه كلما زاد طول القائمة

× عالم نفس الماني (١٨٥٠-١٩٠٩) حدد علم النفس من الفلسفة عندما بين ان العمليات الفعلية العليا كالتعلم والتذكر يمكن دراستها بطريقة تجريبية.

زاد عدد مرات التكرار اللازمة للحفظ، وان التقارب في الزمان والمكان عنصر مهم في عملية التذكر.

وفي عام (١٩٣٠) انتقد فريدريك بارتليت (Bartlett) محاولة ابنكهاوس عند استبعاده المعنى من دراسة الذاكرة حيث اكد ان المعنى عامل مهم في التذكر وليس تلويثا له وقد قدمت هذه النظرية فكرة جديدة هي المادة التركيب.

كما انتقدت مدرسة الكشطالت تجارب ابنكهاوس عندما بين ان العقل يعمل بواسطة الكليات لا الجزئيات، وان فيه قواعد فطرية مثل البنية والتنظيم.

وفي نهاية الستينات كانت كل الظروف قد تجمعت لتجعل الباحثين في علم النفس المعرفي يخرجون بفهم جديد للذاكرة فظهر تصور الذاكرة متعددة المستويات ترجع الى البحوث التي قام بها برودبنت (Broad bent) عام ١٩٥٨ والى اتكنسون× وشيفرين (Atkinson and shiffrin) عام ١٩٦٨

ومهما يكن من امر فان ظهور دراسة براون (Brown) في انكلترا عام ١٩٥٨ ودراسة بيترسون وبيترسون (Peterson and Peterson) عام ١٩٥٩ في امريكا والتي درست التذكر اللفظي قصير المدى اولا، وظهور الاتجاه الاخر في بحوث الذاكرة البعدية او الايقونية (Icon) ثانيا، مهد الى ظهور فكرة ان لكل جهاز حسي ذاكرة خاصة به.

× يشير نموذج اتكنسون وشيفرين ان للذاكرة ثلاثة مخازن هي: مخزن الذاكرة الحسية والذاكرة القصيرة المدى والذاكرة البعيدة المدى.

ولايقتصر في المجال المعرفي على نموذج اتكنسون وشيفرين بل هناك نموذجا اخر للذاكرة وهما نموذج جديد لشيفرين وحده قدمه عام ١٩٧٦ ويسمى بنموذج الذاكرة اللفظية الذي تخلى فيه عن نموذج الذاكرة متعددة المخازن، فلم يعد هناك طريق تسلكه المعلومات من الذاكرة الحسية الى القصيرة ثم الطويلة، وانما اصبحت المعلومات بكل صفاتها وانواعها تذهب مباشرة الى الذاكرة البعيدة المدى، بينما يكون دور الذاكرة القصيرة المدى مرحلة تنشيط عناصر الذاكرة البعيدة وليست مخزنا للمعلومات.

اما النموذج الثاني للذاكرة فهو نموذج كريك ولوكهارت (Criak and Lockhart) الذي يؤكد على ان هناك مستويات لطبخ المعلومات، وانه كلما زاد عمق هذا الطبخ قل النسيان.

انواع الذاكرة:

تصنف الذاكرة كعملية عقليه مركبة عدة تصنيفات، فاذا صنفناها على وفق طبيعة النشاط النفسي، فانه يمكن تصنيفها على اربعة انواع هي :

١- الذاكرة الحسية العيانية : وهذه الذاكرة تصنف هي الاخرى بدورها الى خمسة انواع :

أ- الذاكرة البصرية.

ب- الذاكرة السمعية.

جـ- الذاكرة اللمسية.

د- الذاكرة الشمية.

هـ- الذاكرة الذوقية.

٢- الذاكرة اللفظية المنطقية.

٣- الذاكرة الحركية.

٤- الذاكرة الانفعالية.

واذا صنفاناها على وفق اهداف النشاط فتصنف الذاكرة الى نوعين :

١- الذاكرة الارادية.

٢- الذاكرة اللاارادية.

واذا صنفناها على وفق استمرارية الاحتفاظ بمادة التذكر فتصنف الى نوعين ايضا :

١- الذاكرة القصيرة المدى او الذاكرة الاولية.

٢- الذاكرة البعيدة المدى.

النسيان ونظرياته:

يحدد هذا المصطلح بعجز الشخص في اعادة بناء او تركيب ماسبق له ان تعلمه وبالتالي عدم قدرته على التعبير عن ذلك سواء عن طريق اللفظ ام الاداء ام التعرف.

ولقد تعرضت العديد من النظريات العلمية لظاهرة النسيان نشير الى البعض منها :

١- نظرية التاكل:

ويتزعم هذه النظرية كل من بترسون وبترسون (Peteson and petrson) الذين يؤكد ان على ان اثار التعلم في الذاكرة تضعف مع الايام اذا لم يستخدم هذا التعلم او يوظف في حياة الشخص اليومية.

٢- نظرية التدخل:

ويتزعم هذه النظرية كل من جنكنز ودلبناخ (Jenkins and Dallenbach) اللذين يؤكدان على ان المسؤول عن علمية النسيان لم يكن مرور الوقت كما اشارت الى ذلك نظرية التأكل بل عامل التدخل الذي يتمثل بتعرض الشخص الى خبرات ونشاطات وتعلم جديد تعيق عملية التذكر وتؤدي الى نسيان ماتم حفظه قبل ذلك مباشرة.

٣- نظرية الاسترجاع:

ويتزعم هذه النظرية كل من تلفنك وسوتكا (Tulving and Psotka) اللذين يؤكدان على ان المعلومات لايعني انها فقدت في حالة النسيان بل لانها لم تجد المثيرات او المفاتيح الكافية لاسترجاعها.

٤- نظرية تغير الاثر:

يتـزعم هذه النظرية عـالم النفس اوزكـود (Osgood)* الذي يؤكـد على ان التغير في اثر الخبرة السابقة بسبب النسيان اذا كان الاثر يعاني من عدم التناسق في شكله واتجاهاته.

واذا كـانت اسبـاب النسيـان تتعلق بعـدم الاستعمـال او التداخل او الكبت فان توجيه المدرس لطلبته باستخدام الامثلة وتعلم الموضوع بصورة جيـدة وجعله مسـرا واسـتـخدام اسلوب المناوبة بين الفـعـاليـات العقلية والترويحية واستخدام اسلوب حل المشكلات والمناقشات كفيل بتحويل التعلم الى عادات ومهارات سلوكية لدى الطلبة.

انتقال اثر التدريب:

يقصد بانتقـال اثر التـدريب بقدرة الطـالب على تطبيق مـا تعلمـه من مـعـارف ومـهـارات واتجـاهات في المدرسة الى مـواقف الحيـاة اليـومـيـة المختلفة.

ويصنف انتقال اثر التدريب إلى ثلاثة انواع وهي:

١- الانتقـال الموجب: ويتمـثل في ان التـدريب على عـمـل معين يؤدي الى تسهيل اداء عمل لاحق.

٢- الانتقـال السـالب: ويتمـثل في ان التـدريب على عـمـل معين يؤدي

---

* هناك علمـاء اهتمـوا بتغير الاثر منهم: بيركنز (Perkins) عام ١٩٣٥، وهب وفـورد (Hebb and ford) عـام ١٩٤٥، وبارتليت (Bartlett) عـام ١٩٥٠، وولترز (Walters) ايضا.

الى عرقلة اداء عمل لاحق.

٣- الانتقال الصغرى : ويتمثل في ان التدريب على عمل معين لايؤثر على اداء العمل اللاحق.

اما شروط انتقال اثر التدريب فقد اوضحت الدراسات العلمية انها تتمثل بثلاقة شروط وهي :

١- مايتعلق بالمتعلم:

ان المتعلم كلما زاد ذكاؤه وزادت دافعيته واهتماماته نحو التعلم زاد حدوث انتقال التدريب.

٢- فيما يتعلق بالعمل:

ويتمثل في تشابه المثيرات وتشابه الاستجابات ، فتشابه المثيرات يؤدي الى الانتقال الموجب. اما تشابه الاستجابات فسيؤدي الى الانتقال السالب.

٣- فيما يتعلق بطريقة التعلم:

وتتمثل في درجة اتقان التعلم الاصلي وتنوعه بالنسبة لانتقال اثر التدريب.

ومهما يكن من امر فان نتائج الدراسات العلمية اشارت في هذا الصدد الى مايأتي :

١- في مجال الوظائف الحسية الحركية : ان تدريب بعض اجزاء الجسم او مجموعة من العضلات يزيد من قدرة الكائن الحي على الحصول على نفس النتائج باستعمال اجزاء اخرى من الجسم اوحوكات اخرى.

٢- انه ننصح بتعليم نمطين من الكتابة او لغتين مختلفتين في نفس الوقت بل يحسن تعلم النمط الاول حتى يتم اتقانه ثم يبدأ تعلم النمط الثاني بعد ذلك.

٣- ان هناك عوامل تسهل حل المشكلات كما يرى روجر (   ) وهي الانتباه الشديد للعمل واكتساب وسائل جيدة لمواجهة المشكلة، وتحليل وتعميم خطوات الحل والوعي بالتشابة بين المشكلة القديمة والمشكلة الحديثة.

مصادر الفصل الخامس

١- الازيرجاوى، فاضل محسن : «اسس علم النفس التربوي»، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٩١

٢- بلقيس، احمد، ومرعي، توفيق : «المسير في علم النفس التربوي»، عمان، دار الفرقان، ١٩٨٣

٣- تريفرز، د: «علم النفس التربوي»، ترجمة موفق الحمداني وحمد دلي الكربولي، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٧٩

٤- دافيدوف، لندا: «مدخل علم النفس»، ترجمة سيد طواب واخرين، القاهرة، دار مايكروهيل للنشر، ١٩٨٠

٥- رزق، عبده ميخائيل، واخرون «مدخل الى سيكولوجية التعلم»، القاهرة، ١٩٧٠

٦- صادق، امال، وابو حطب، فؤاد: «علم النفس الترويي»، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط٣، ١٩٨٤

٧- خطيم، لطفي محمد وابو العزايم عبد المنعم: «نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية»، القاهرة، مكتبة النهضة العربية، ١٩٨٨

٨- منصور، طلعت، واخرون : «اسس علم النفس العام»، القاهرة، دار الطباعة الحديثة، ١٩٨٤

9- Gibson, J. T. "Pschology for the classroom" N. J Prentice Hall, inc, (2nd. ed) 1980.

10- Travers, R. M. "Edu cational psychology" New York, The macmilian company, 1973.

الفصل السادس

المهارات التدريسية والفروق الفردية

- تحديد مصطلح المهارة وخصائصها.
- شروط اكتساب المهارة.
- المهارات التدريسية للمدرس الناجح.
- الفروق الفردية واهميتها وخصائصها.
- اهم الاختبارات والمقاييس النفسية.
- مصادر الفصل السادس.



تحديد مصطلح المهارة وخصائصها.

عرف جابلن (Ghaplin) المهارة بانها قدرة عالية على اداء فعل حركي معقد بسهولة ودقة، وعرف بورجروسيبورن (Borger and seaborne) المهارة بانها نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤي هذا النشاط بطريقة ملائمة.

وتعرف المهارة بانها درجة من الكفاءة والجودة في الاداء.

ولقد اختلف العلماء في تصنيف المهارات، فقد صنفها كانية (Gagne) الى صنفين : الاولى مهارات حركية وهي الانشطة التي تتطلب تتابعا دقيقا ومحكما للحركات العضلية ومنها السباحة والخياطة والعزف على البيانو ... الخ. والثانية : مهارات عقلية تتعلق في اكتساب المعلومات واكتشاف القواعد وحل المشكلات. وهناك من يصنفها الى مهارات حركية ومهارات عقلية واخرى مهارات اجتماعية.

خصائص المهارة:

تتميز المهارة التي يتصف بها الشخص بجودة انتاجه من حيث الكم والنوع، وكذلك من حيث السرعة والدقة، ويتطلب اكتساب بعض المهارات الاخرى خصائص معينة منها :

١- حذف الحركات الزائدة عن الحاجة

٢- زيادة التوافق لظروف الاداء كما يتمثل في سهولة الحركات ويسرها.

٣- زيادة المرونة في الاداء نتيجة لتغير ظروف.

٤- زيادة الرغبة في تحسن الجهد المبذول.

٥- زيادة الاستبصار بالعمل وادراك العلاقات بين اجزائه.

شروط اكتساب المهارة:

هناك عدد من الشروط في اكتساب المهارات منها :

١- الاقتران:

ويتمثل بمفاهيم التوقيت والتأزر والترتيب الصحيح في مجال اكتساب المهارات.

٢- الطريقة الكلية والجزئية:

ولقد اختلفت نتائج الدراسات في اهمية كل طريقة في اكتساب المهارات. بيد انه وجد ان الطريقة الجزئية تفضل في تدريس الموسيقى، بينما تفضل الطريقة الكلية في التعبير.

٣- التمرين المركز والموزع:

وقد اشار العديد من الدراسات الى ان التمرين الموزع هو افضل من التمرين المركز في اكتساب المهارات .

٤-   **التغذية المرتدة(Food Back):**

تحتاج المهارات الحركية بشكل خاص الى معرفة النتائج او ما يسمى بالتغذية المرتدة، في هذا المجال اوضحت الدراسات العلمية ان استخدام هذا الاسلوب يؤدي الى تحسين الاداء والى دقته وسرعته .

المهارات التدريسية للمدرس الناجح:

ينبغي على المدرس الناجح ان يمتلك العديد من المهارات التدريسية منها :

١-   القدرة على التفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير المرن والتأمل .

٢-   التمكن من مادة تخصصه ومتابعة الجديد إلى المصادر العلمية .

٣-   القدرة على استخدام المنهج العلمي والرجوع في هذا الميدان .

٤-   اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

٥-   يمتلك القدرة على التأثير في طلبته من خلال كونه يمثل النموذج الحسن.

٦-   يمتلك المهارة في وضع الاسئلة التقليدية والموضوعية فضلا عن التقويم الموضوعي.

٧-   فن القدرة على استخدام طرائق التدريس الحديثة والوسائل المعينة.

٨-   القدرة على استخدام الملخص السبوري.

٩- فن ادارة الصف وضبطه.

١٠- القدرة على ربط المدرسة بالمجتمع.

١١- التعامل الانساني مع الطلبة وزملائه المدرسين والادارة والمشرفين واولياء امور الطلبة.

١٢- الدراسة باساليب الارشاد والتوجيه لمعالجة وتشخيص مشكلات الطلبة وتوجيههم على وفق ميولهم وقدراتهم.

١٣- يحفز الطلبة على اداء واجباتهم بهمة ونشاط.

١٤- ينمي روح المبادرة والابداع لدى الطلبة.

١٥- ينمي روح العمل الجماعي بين الطلبة.

١٦- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

الفروق الفردية:

يعزى الفضل الى كالتون (Galton) في شق الطريق لحركة قياس الفروق الفردية اذ تبين له في بحوثه بالوراثة الحاجة الى قياس المميزات التي يتشابه فيها الاقارب ويختلفون فيها فيما بينهم مع غيرهم من الناس.

ويعد بنيه (Binet) الاب لحركة قياس الذكاء المعاصرةو وممن كان له الفضل الكبير في تطور حركة القياس ونحوها في مجال الفروق الفردية، ومن العلماء الذين اسهموا في هذا المجال من المانيا ابنكهاوس (Ebbinghaus) وشترن (stern) اما في الولايات المتحدة الامريكية

فقد كانت جهود كاتيل (Cattell) وثورندايك (Thorndike) ذات اثر في نمو القياس النفسي والاهتمام بالفروق الفردية.

وعلى اية حال فان علم النفس وهو يستهدف دراسة اوجه النشاط النفسي التي يشترك فيها الناس جميعا، فهو كذلك يهتم بدراسة مابينهم من فوارق في الذكاء والشخصية.

وقد اشارت ادبيات علم نفس الفروق الفردية الى :

١- ان الاختلاف بين الاشخاص هواختلاف في الدرجة وليس في النوع.

٢- ان هناك فروقا في سمات الشخص نفسه كما ان هناك فروقا في هذه السمات بين الاشخاص.

٣- ان اغلبية الناس تقع على درجة متوسطة من القدرات والسمات وان قلة منهم من تزداد او تقل قدراته عن المتوسط.

٤- ان الفروق بين الاشخاص قد ترجع الى الوراثة اوقد ترجع الى البيئة اوكليهما معا.

وعادة مايستخدم الباحثون لقياس الفروق الفردية بين الناس مايأتي :

١- الاختبارات : لقياس الذكاء والقدرات العقلية والتحصيل.

٢- المقاييس النفسية : لقياس الاتجاهات والقيم والدوافع والسمات والامراض العصابية ... الخ.

اهمية الفروق الفردية في مجال التدريس:

هناك بعض الاقتراحات التي يمكن ان يستفيد منها المدرس في مجال الفروق الفردية :

١- قيام المدرس بوضع برامج وانشطة تتناسب مع اختلاف الطلبة في القدرات الاكاديمية والعقلية.

٢- القيام بتنمية ميول الطلبة ورغباتهم الى انشطة والعاب وموضوعات دراسية بما ينمي قدراتهم وامكاناتهم بالعمل المنتج والفعال.

٣- ان يؤمن الدرس بان كل طالب يمكن ان يتعلم شيئا عن طريق التدريب الجيد الذي تتوفر فيه مواصفات تساعد على الارتقاء بمستويات الطلبة الى الحدود المعقولة والمناسبة.

٤- العمل على استخدام طرائق تدريسية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وعلى وفق قدراتهم ، ومن هذه الطرائق :

أ- وضع طلبة متجانسين من الناحية العقلية في شعبة واحدة.

ب- وضع طلبة من مختلف الاستعدادات والقدرات في شعبة واحدة.

جـ- التعليم الجمعي الذي يحتوي على مجموعة من المدرسين من (٣-٦) ومن مختلف الاختصاصات للتخطيط والتنفيذ والتقديم للمنهج الدراسي.

د- استخدام التلفزيون التربوي والمسجلات والمختبرات ... الخ.

الاختبارات والمقاييس النفسية:

في هذا المجال تشير الى بعض الاختبارات والمقاييس النفسية العالمية، فمن هذه الاختبارات :

١- اختبار ستانفورد بينيه.

٢- اختبار وكسلر لقياس ذكاء الراشدين.

٣- اختبار ارثر.

وهذه الاختبارات الثلاثة هي اختبارات فردية اما الاختبارات الجماعية فهي :

١- اختبار الفا لمن يعرفون القراءة والكتابة.

٢- اختبار بيتا للاميين.

اما المقاييس النفسية فأشهرها مقياس كاليفورنيا للشخصية، ومقياس فيسوتا للشخصية.

مصادر الفصل السادس

١- هيتس، ارثر، واخرون: «علم النفس التربوي»، ترجمة باشراف عبد العزيز القوصي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٢

٢- جلال، سعد: «القياس النفسي»، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥

٣- الحفني، عبد المنعم: «موسوعة علم النفس والتحليل النفسي»، القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٧٨

٤- الزويعي، عبد الجليل، واخران: «الاختبارات والمقاييس النفسية، الموصل، ١٩٨٠

٥- صادق، امال، وابو حطب، فؤاد: «علم النفس التربوي»، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط٣، ١٩٨٤

٦- صالح، احمد زكي، «علم النفس التربوي» القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط١٢، ١٩٧٢

٧- عاقل، فاخر: «معجم علم النفس»، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧١

٨- الغريب، رمزية: «التقويم والقياس النفسي والتربوي»، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠

٩- فطيم، لطفي محمد، والجمال، ابو العزايم عبد المنعم: «نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية»، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨

10- Chaplin, J. P. "Dictionary of psycology" Ne York Dell December (4 th. ed) 1971.

11- Ebel, R. L: "Essentials of educational measure ment", Nejersey, Pentice-Hall, 1972..

الفصل السابع

المدرس الناجح والبيئة الصفية

- اهمية المدرس في العملية التربوية.
- خصائص المدرس الناجح.
- اعداد المدرس والادوار التي يقوم بها.
- البيئة الصفية.
- مشكلات المدرسين.
- مصادر الفصل السابع.



اهمية المدرس في العملية التربوية:

يعد المدرس احد الاطراف الاساسية في العملية التربوية والعامل الاساس في تحديد مخرجاتها، وحيث ان التعليم او التدريس هو ركيزة بناء البشر وهم القائمون والمستفيدون من عمليات التنمية، فان موقع المدرس اوالمعلم ودوره يؤثر الى حد كبير في صياغة الواقع والمستقبل.

واذا كانت الامم الحية تقاس بمدى ماتقدمه للانسان من عطاء واشعاعات فكرية وحضارية وعلمية، فان الامة العربية تقع في مقدمة هذه الامم، وتاريخها الحضاري الثري خير شاهد على ذلك، ولعل من اروع الامثلة والشواهد على اهتمام الامة العربية بالعلم والعلماء والمعلمين وتبيان فضلهم قوله تعالى «يرفع الله الذين امنوا منكم والذين اوتوا العلم درجات» وقوله تعالى « قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لايعلمون» كما تتجسد مكانة المعلم الاجتماعية ودوره في الحياة بابهى واروع صورة من خلال قول الرسول العظيم محمد (ص) (انما بعثت معلما) وقوله (ص) ايضا (لاخير في من كان من امتي ليس بعالم او متعلم).

وفي الوقت الحاضر يواجه المجتمع العربي شأنه شأن الكثير من المجتمعات النامية الكثير من التحديات التي تفرضها متغيرات العصر، وهنا يبرز الدور الحيوي للتربية ومؤسساتها والمدرسون اوالمعلمون في مواجهة هذه المشكلات او التحديات لاتخاذ الاجراءات المناسبة بصددها.

وعلى اية حال فان المدرس هو حجر الزاوية في العملية التربوية ونجاحها في تحقيق اهدافها، والعامل الايجابي الذي يجسدها وينقلها من مجال المطامح النظرية او التطلعات الى حيز الواقع الملموس.

خصائص المدرس الناجح:

اوضحت الدراسات والبحوث العلمية الى ان هناك خصائص اساسية للمدرس الناجح منها مايتعلق بالجانب الجسمي ومنها مايتعلق بالجانب النفسي فضلا عن الجوانب الاجتماعية والاخلاقية الاخرى، وان من اهم هذه الخصائ هي :

١- حب المهنة وايمان المدرس برسالته.

٢- الثقة بالنفس.

٣- الشخصية القوية.

٤- الشعور بالمسؤولية.

٥- الروح الجماعية.

٦- العدالة والموضوعية في التقويم.

٧- النضج الجسمي والعقلي والانفعالي.

٨- التفاؤل والحيوية.

٩- الحيوية والنشاط والانتظام.

١٠- الميل الى التطوير في مجال تخصصه.

١١- الصبر والتحمل والدقة.

١٢- التأهيل العلمي والتربوي.

١٣- السلامة من العيوب والعاهات الجسمية.

١٤- العلاقة الودية مع الطلبة.

١٥- الدقة والنظام والذكاء.

١٦- القدوة الحسنة او النموذج للطلبة.

١٧- التوافق النفسي وامتلاك صحة نفسية جيدة.

١٨- المشاركة في حل مشكلات الطلبة.

١٩- العطف على الطلبة والتعاون معهم.

٢٠- الحصانة البدئية.

اعداد المدرس والادوار التي يقوم بها:

اوضحت الادبيات النفسية والتربوية ان ابعاد اعداد المدرس تتمثل في اربعة ا بعاد وهي :

١- **البعد الاكاديمي:**

ويتمثل هذا البعد في ان يكون المدرس معدا ومتسلحا بدرجة عالية من الشمول والتعمق في ميدان تخصصه حتى يؤدي رسالته على افضل صورة ممكنة.

٢- **البعد المهني:**

ويتمثل هذا البعد في امداد المدرس بالثقافة النفسية والتربوية لمطالب النمو في كل مرحلة وفيما يتعلق بالمناهج وطرائق التدريس

والاهداف التربوية.

٣- البعد الثقافي:

ويتمثل في المام المدرس بجوانب الحياة ومشكلاتها والقضايا العامة وان يكون له موقف منها ينسجم مع مصلحة مجتمعه وامته.

٤- البعد الشخصي والاجتماعي:

ويتمثل هذا البعد في ان يكون المدرس قدوة حسنة لطلبته حتى ينعكس ذلك على سلوكهم وذلك من خلال حيويته، ودقيق في توقيتاته ومنتظم في حضوره ومرح، ولبق في الحديث ويحترمه العاملون معه ... الخ.

هذا على صعيد ابعاد اعداد المدرس اما على صعيد الادوار التي يقوم بها فيمكن حصرها بالاتي :

١- المعلم موجه للطلبة من الناحيتين النفسية والاجتماعية:

ويتمثل هذا الدور في توجيه الطلبة لمواجهة مشكلاتهم ومايتعرضوا اليه من احباطات وتناقضات في حياتهم الاسرية والاجتماعية.

٢- المدرس موجه لعملية التعلم:

ويتمثل هذا الدور بان لايقتصر المدرس على حشو ادفعه الطلبة بالمعلومات لانها متغيره وانما يمد الطالب بالطريقة او المنهج الذي يمكنه من فهم المادة ووظيفتها.

٣- المدرس ناقل للتراث الثقافي:

ويتمثل هذا الدور ليس فقط بصيغة النقل وانما بصيغة التحليل والتفاعل والحفاظ على الهوية.

٤- المدرس عضو في جماعة المدرسة:

ونعني بهذا الدور هو مشاركة المدرس الفعالة في جميع انشطة المدرس سواء اكان ذلك في داخلها ام في خارجها.

٥- المدرس مواطن في المجتمع:

ونعني به ان المدرس مسؤول عن توعية الطلبة باهداف المجتمع من خلال عملية التعليم ونشاطاته في مجالس الاباء والمعلمين ... الخ.

البيئة الصفية:

يقصد بها : الصف او المكان الذي تقوم عليه المدرسة بوظيفتها الاساسية في تسهيل عملية التعلم التي يشترك فيها المدرس والطالب والمنهج باعتبارهم الاركان الاساسية في العلمية التربوية.

ولكي تكون البيئة الصفية وسيلة فعالة في تحقيق السلوك المرغوب لدى الطلبة نشير الى بعض الاقتراحات :

١- ان يبذل المعلم ما بوسعه لاشباع حاجات الطلبة النفسية المتمثلة بالحاجة الى الامن والانتماء والحب والتقدير والاحترام.

٢- ان يشجع المدرس اسلوب المنافسة الجماعية والتعاون بين الطلبة في انجاز المهمات.

٣- ان يشعر الطالب باهتمام المدرس به وتنمية قدراته وشخصيته الى اقصى حد ممكن.

٤- ان يهتم باساليب الارشاد والتوجيه التربوي.

٥- اشغال الطلبة بمهام نافعة ومثمرة واثارة دافعيتهم الى التعلم.

٦- استخدام اساليب منظمة ومؤثرة في ضبط الصف، وان يتجنب اساليب التهديد والوعيد.

٧- ان يكون المدرس نموذجا يحتذى به من قبل الطلبة.

واذا كان المدرس هو النموذج والمصدر الاساسي للمعلومات وللاتجاهات الفكرية وذات تأثير كبير في الصحة النفسة للطلبة، فانا نشير في هذا المجال الى بعض المهمات الاساسية التي يشارك فيها المدرس خلال يوم دراسي وهي :

١- الاهتمام بطريقة عرض الافكار والاستعانة بوسائل الايضاح الاخرى في عرض الافكار العلمية على ا لطلبة.

٢- توجيه طاقات الطلبة للعمل المنتج عن طريق جعل المناهج جذابة واستخدام نظام الحوافز والمكافأت.

٣- تشخيص مواقع القصور والخلل لدى الطلبة والعمل على حلها قدر الامكان.

٤- ان يعطي المدرس نموذجا سلوكيا للطلبة، فقد ثبت من الدراسات بان المعلم العدواني يميل طلبته لان يبدو نسبة عالية من السلوك العدواني.

٥- المساعدة على تحديد الاهداف التربوية وتجسيدها على ارض الواقع.

٦- تنمية الاتجاهات والقيم المرغوبة لدى الطلبة لكي يتفاعلوا فكريا واجتماعيا من اجل مساعدة بعضهم البعض وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرارات المستقلة .

٧- الادارة الروتينية للفعاليات والتي تمثل بتوزيع الاوراق والدفاتر .. الخ ، وقد اشارت الدراسات العلمية الى ان المعلم الكفء ينبغي الايقضي فيها مدة تزيد عن (١٠٪) من وقت الدراسة ، بيد ان المعلم غير الكفء يقضي ما يزيد عن ٥٠٪ من ذلك الوقت.

اما ما يتعلق بكفاءة المدرس فلقد اشارت الدراسات والبحوث العلمية الى ان المقياس الصحيح لكفاءة المدرس يعتمد بالدرجة الاساس على تحصيل طلبته ، بيد ان هناك متغيرات اخرى لها ارتباط بهذا التحصيل منها :

١- وضوح اسلوب التدريس وتغيره من قبل المدرس وحماسة وتوجهه الجدي نحو انجاز المهمات التدريسية.

٢- اتاحة الفرص للطالب للتعلم.

٣- عدم نقد المدرس لطلبته نقدا سلبيا ، لان الدراسات اوضحت ان هناك علاقة سلبية بين هذا النقد وتحصيل الطلبة.

٤- استخدام المدرس لافكار طلبته بما ينشطهم ويعزز سلوكهم.

٥- اننا نستطيع ان نحكم على كفاءة المدرس من خلال تفاعله الايجابي مع الطلبة.

مشكلات المدرسين[×]:

اوضحت الدراسات والبحوث العلمية الاجنبية منها والعربية ان مشكلات المدرسين يمكن ان تصنف في المجالات الاتية :

اولا: المشكلات الاكاديمية والمهنية:

١- ضعف اعداد المدرس علميا وتربويا .

٢- الاقتصار على طريقة المحاضرة دون الطرق التدريسية الاخرى في عرض المادة الدراسية .

٣- ضعف الترابط بين المناهج النظرية والتطبيقية .

٤- ضعف العلاقة بين المدرس والطلبة وبينه وبين زملائه والادارة المدرسية .

٥- استخدام اساليب العقاب واهمال اساليب التعزيز التربوية في عملية التعلم .

ثانيا: المشكلات الاقتصادية -الاجتماعية:

١ . ضعف موارد العيش وعدم تلبيتها للحاجات الاساسية للمدرس .

٢ . انخفاض المكانة الاجتماعية للمدرس .

٣ . صعوبة الوصول من وإلى المدرسة .

× يمكن استعراض مشكلات اخرى لم يرد ذكرها في هذا الصدد.

٤ . صعوبة الحصول على سكن دائم .

٥ . لايقدر المجتمع مهنة التدريس حق قدرها .

٦ . قلة النشاطات العلمية والترويحية داخل المدرسة وخارجها .

ثالثا: المشكلات النفسية:

١ . الشعور بالاحباط واليأس .

٢ . ضعف تحمل المسؤولية .

٣ . ضعف الاشتراك في القرارات التي تتعلق بمهنة التدريس .

٤ . الشعور بالتسلطية والعدوانية .

٥ . ضعف التوافق النفس والاجتماعي .

٦ . المعانة من كثرة اوقات الفراغ .

ولمعالجة هذه المشكلات نقترح مايأتي :

١ . العناية باساليب اختيار المدرس والاهتمام به كالاهتمام باساليب اختيار الاطباء والمهندسين .

٢ . التأكيد على معرفة والمام المدرس باساليب التقويم الحديثة بحيث لايقتصد على اسلوب الامتحانات كما هو شائع في بعض المدارس .

٣ . استخدام المدرسين لطرائق التدريس الحديثة في الميدان التعليمي كاستخدام طريقة المناقشة واسلوب حل المشكلات .

٤ . العمل على ربط الخطط التربوية باعداد المدرس مع الخطط الانمائية في المجتمع .

٥ . ضرورة تصدي المدرسين للايدلوجيات الوافدة والحيلولة دون تسربها الى عقول الطلبة .

٦ . الموازنة بين اعداد المدرس العلمي واعداده المهني .

٧ . ابراز دور المدرس وقيمته في المجتمع في المناهج الدراسية ووسائل الاعلام المختلفة .

٨ . الاهتمام بتحسين اوضاع المدرسين المعاشية واحلالهم المكانة الاجتماعية المرموقة في المجتمع .

مصادر الفصل السابع

١ . ابو حطب ، فؤاد : «العلاقة بين اسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم التلاميذ» ، المجلة الاجتماعية القومية ، القاهرة ، العدد١ ، المجلد ١١ ، ١٩٧٤ .

٢ . تريفرز ، د : «علم النفس التربوي» ، ترجمة موفق الحمداني ، وحمد دلي الكربولي مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٧٩ .

٣ . جعفر ، نورى : «معلم جديد من اجل التنمية» ، وقائع وبحوث المؤتمر الفكري الاول للتربويين العرب» ، بغداد ، جـ٢ ، ١٩٧٥ .

٤ . داود ، عزيز حنا : «دراسات وقراءات نفسية وتربوية» ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٤ .

٥ . الزويعي ، عبد الجليل ، واخران : «علم النفس التربوي» ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٨٠ .

٦ . شلبي ، احمد : «تاريخ التربية الاسلامية» ، القاهرة ، د ار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع ، ١٩٥٤ .

٧ . صالح ، نازلي ، وعبود ، عبد الغني : «في التربية المقارنة» ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤ .

٨ . عاقل ، فاخر : «علم النفس التربوي» ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٢ .

٩ . عبد الرحيم ، عبد المجيد : «مبادئ التربية وطرق التدريس» ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٥ .

١٠ . عبد العزيز ، صالح : «التربية وطرق التدريس» ، القاهرة ، جـ١ ، دار المعارف ، ١٩٦٢ .

١١ . الفخري، سالمه، واخران: «سايكلولوجية الطفولة والمراهقة»، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٢ .

١٢ . فهمي، مصطفى: «الصحة النفسة»، القاهرة، مؤسسة الخانجي، ١٩٧٦ .

١٣ . الكبيسي، وهيب مجيد: «المعلم قيمة واثر»، ندوة مكتب التربية لدول الخليج، البحرين، ١٩٨٦ .

١٤ . مرسي، محمد منير: «التعليم العام في البلاد العربية»، القاهرة، عالم الكتب ط٢، ١٩٧٤ .

١٥ . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: «متطلبات استراتيجية التربية في اعداد المعلم العربي»، مسقط، ١٩٧٩ .

١٦ . هندام، يحيى، وزكي، سعد يسي: «تفضيلات التلاميذ للمواد الدراسية للمرحلة الاعدادية، «القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٣ .

17. Chansky, N. M. "The attitude students Assign to their teacher" Journal of Educational psychology, (Vol. 4), (No. 19), 1958.

18. Korol, A.G. "Soviet education for scince and technology" London, chapman and hall, 1957.

الفصل الثامن

طرائق التدريس واساليبه والاهداف التربوية

- اهمية طرائق التدريس وانواعها.
- الوسائل التعليمية المعينه.
- ترجمة الاهداف التربوية الى اهداف سلوكية.
- مصادر الفصل الثامن.

اهمية طرائق التدريس:

اذا كانت الطريقة تعني اسلوبا يستخدمه المدرسون لتوجيه فعاليات الطلبة لاحداث تعلم او تغيرات مرغوب فيها فان اهمية طرائق التدريس تنطلق من الاعتبارات الاتية :

١ . ان طرائق التدريس اداة مهمة لتحقيق الاهداف التربوية وترجمتها الى اهداف وممارسات سلوكية .

٢ . انها الاسلوب الرئيسي في احداث التعلم لدى الطلبة .

٣ . انها الاداة المهمة التي يحكم بواسطتها على أي مادة من حيث سهولتها وصعوبتها .

انواع طرائق التدريس:

هناك طرائق تدريسية متنوعة تختلف باختلاف التخصصات العلمية ومشكلاتها ، الا انه سنشير الى البعض منها والتي هي اكثر استخداما من قبل المدرسين وهي :

اولا: طريقة المحاضرة:

تعتمد هذه الطريقة على قيام المدرس بالقاء المحاضرة او المعلومات على الطلبة ، وقد يقوم المدرس خلال المحاضرة بتوجيه بعض الاسئلة للطلبة للتأكد من متابعتهم الى المحاضرة .

ولهذه الطريقة مزايا وعيوب ، فمن مزاياها :

١ . ان هذه الطريقة قد تثير اهتمام الطلبة اذا توافرت في المحاضرة طلاقة اللسان والقدرة على الشرح واعطاء الامثلة .

٢ . انها تزود الطلبة بخبرات مهمة من حيث الكم والكيف لاسيما وان اكثر خبرات الكتب المقررة محدودة في هذا المجال .

٣ . انها تزود الطلبة بما يحتاجون اليه من شرح النقاط الغامضة والمعلومات والحقائق الصعبة التي ترد في بعض الكتب الدراسية .

اما عيوب طريقة المحاضرة فتشير الى بعضها :

١ . انها تجعل المدرس محور العملية التربوية بينما تؤكد النظريات التربوية المعاصرة على جعل الطالب هو المحور الاساس الذي ينبغي ان تنطلق منه تلك العملية .

٢ . انها تجعل بعض المدرسين قد يبتعد عن الموضوع الاساس الى امور جانبيه مما يضيع الوقت دون الوصول الى الهدف المقرر من هذه المحاضرة .

٣ . انها تتطلب مهارات قد لاتتوفر جميعها في العديد من المدرسين كطلاقة اللسان والربط بين الافكار والنطق الجيد . . . الخ .

٤ . انها باهتمامها بالمادة الدراسية من حيث التأكيد على الجانب المعرفي قد تبتعد عن تنمية ميول الطلبة واتجاهاتهم وشخصياتهم التي تسعى الاهداف التربوية الى تحقيقها لدى الشباب .

ثانيا: طريقة المناقشة:

اذا كانت هذه الطريقة تعتمد على الطلبة في ايصال المعلومات وتوضيح الحقائق العلمية، وان دور المدرس هو المشرف والموجه، فان لهذه الطريقة هي الاخرى مزايا وعيوبا، فمن مزايا طريقة المناقشة:

١. ان طريقة المناقشة تتيح للطلبة فرصا عديدة للتعبير عن ارائهم وممارسة العمل الجماعي والتسامح بينهم.

٢. انها تحرر الطلبة من الخوف وتنمي لديهم التفكير العلمي والتفكير الناقد والمرن والتفكير المنطقي.

٣. انها تعود الطلبة على الاعتماد على انفسهم والمشاركة في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية.

٤. انها تكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة.

اما من اهم عيوب هذه الطريقة فهي:

١. ان طريقة المناقشة قد تؤدي ببعض الطلبة إلى الدخول في قضايا جانبية مما يفقد الموضوع ترابطه وتماسكه وبالتالي الانحراف عن الهدف المرسوم.

٢. انها قد تؤدي ببعض الطلبة الى السيطرة على سير المناقشة وحرمان الكثير من الطلبة منها.

ومما ينبغي التنويه اليه في هذا الصدد ان هناك اشكالا من طريقة المناقشة منها:

١. طريقة الندوة: وتتمثل بمجموعة صغيرة لاتزيد عن ستة اشخاص يجلسون على شكل نصف دائرة ويتناقشون في الموضوع ثم بعد ذلك يسمح للطلبة الاخرين في مناقشة الموضوع.

٢. حلقة المناقشة: وتتمثل في مجموعة مكونة من (٤-٥) اشخاص كل شخص يتكلم عن جانب معين من الموضوع، ثم بعد ذلك يسمح للطلبة في مناقشة هذه الاراء.

٣. طريقة المناقشة الثنائية: وتتمثل هذه الطريقة بوجود طالبين احدهما يسأل والاحر يجيب وهكذا.

ثالثا: طريقة حل المشكلات:

تعرف طريقة حل المشكلات بانها احدى طرق التفكير او البحث العلمي او التدريس اوانها اسلوب يتطلب التعرف الواضح والصحيح للمشكلة ويتطلب معلومات لحل الفرضيات واختبارها للوصول إلى نتيجة مقنعة، اوانها طريقة تدريسية تقوم على اثارة مشكلة تثير اهتمام الطلبة وتستهويهم وتدفعهم للتفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة.

ولقد اشار جون ديوي الى خطوات حل المشكلة بـ:

١. الشعور بوجود المشكلة.

٢. تحديد المشكلة.

٣. جمع الحقائق والمعلومات المتصلة بالمشكلة.

٤ . التوصل الى فرضيات تعد حلولا مؤقتة للمشكلة .

٥ . اختبار مدى صحة الحلول او الفرضيات المقترحة .

واذا كانت هذه الطريقة تدفع الطلبة الى فهم مايتعلمون وتوفر لهم عنصر الدافعية للتفكير والبحث ، فانها في نفس الوقت تعد شكلا من اشكال اعداد الطالب للحياة ومشكلاتها التي تتسم بالكثرة والتنوع .

المتطلبات العلمية لطريقة حل المشكلات:

تتطلب هذه الطريقة خطوات اومتطلبات علمية اساسية وهي :

١ . تصميم اختبارات لقياس المعلومات او السلوك المطلوب قياسه .

٢ . تحديد الاهداف التربوية وكيفية ترجمتها الى اهداف وممارسات سلوكية .

٣ . وضع خطة تدريسية لتدريس بعض الموضوعات تتضمن تحديد المشكلة وصياغتها وجمع المعلومات عنها وتحليلها واجراءات انجاز المشكلة والتحقق من صحة النتائج والاستنتاج والتعميم .

٤ . استخدام اسلوب التغذية المرتدة (Feed Back)

الوسائل التعليمية المعينة:

اذا كانت الوسائل التعليمية ادوات يستخدمها المدرسون في تحقيق الاهداف المرجوة من الدروس العلمية ، فانها تثبت الخبرات في اذهان الطلبة وتكون عاملا مساعداً لتوضيح الحقائق والخبرات فضلا عن انها

تنمي مهارات عديدة منها الملاحظة ومهارات الاتصال والتعاون .

وعلى اية حال فانه يمكن تقسيم الوسائل التعليمية إلى :

١ . وسائل بصرية تعتمد على حاسة البصر .

٢ . وسائل سمعية تعتمد على حاسة السمع .

٣ . وسائل سمعية بصرية تعتمد على حاسة السمع والبصر معا .

٤ . السفرات والرحلات العلمية . . . الخ .

ترجمة الاهداف التربوية الى اهداف سلوكية:

ان من المسلم به ان الاهداف التربوية تستمد اصولها من فلسفة المجتمع واتجاهاته وحاجات ابنائه ، وهي اهداف طويلة المدى وتحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها لتنمية الاتجاهات والتغيرات المطلوب احداثها لدى الناشئين .

وقد بذل المربون جهوداً كبيرة في تصنيف الاهداف التربوية ومن اشهر هذه التصنيفات تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي وتصنيف كراثول (Krathwohl) في المجال الوجداني ، ففي المجال المعرفي فقد صنف بلوم هذا المجال الى صنفين :

الاول: المعرفة الخاصة بالذاكرة ، والثاني : المعرفة الخاصة بالتفكير الذي يشمل القدرات والمهارات العقلية وفي المجال الو جداني اقترح كراثول تصنيفا للاهداف يتكون من خمس فئات هي : الانتباه والاستجابة والتقييم والتنظيم والتمييز .

اما في المجال النفسحركي فقد اقترح ديف (Dave) تصنيفا يتكون من (٥) فئات وهي: المحاكاة والمعالجة والاحكام والتفصيل والتطبيع.

ولكي تتم ترجمة الاهداف التربوية الى اهداف سلوكية ينبغي الالتزام بالشروط الاتية:

١. ان يكتسب الطلبة الهدف السلوكي بعد انتهائهم من الدرس او الوحدة الدراسية.

٢. ان يبدأ الهدف السلوكي بفعل يدل على فعالية اونشاط من المتوقع ان يكتسبها الطالب بعد الدرس مباشرة (مثل ان يحلل، ان يقيس، ان يوضح، ان يشرح، . . الخ).

٣. ان يكون الهدف قابلا للملاحظة والقياس.

٤. ان يحتوي الهدف السلوكي على فكرة واحدة فقط.

٥. ان يصاغ الهدف السلوكي بحيث يعبر عن سلوك الطالب وليس سلوك المدرس.

مصادر الفصل الثامن

١ . احمد، سيد، شكري: «بناء برنامج لتدريب التلاميذ على حل المشكلات في الرياضيات»، المجلة التربوية، الكويت، المجلد ٢، العدد ٦، ١٩٨٥ .

٢ . ال ياسين، محمد حسين: «المبادئ الاساسية في طرق التدريس العامة»، بيروت، دار القلم، ١٩٧٤ .

٣ . الامين، شاكر محمود، واخران: «اصول تدريس المواد الاجتماعية»، بغداد، دارالحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٢ .

٤ . جابر، جابر عبد الحميد، وحبيب، عايف: «اساسيات التدريس»، بغداد، مطبعة العاني، ١٩٦٧ .

٥ . العاني، رؤوف عبد الرزاق: «المبادئ الاساسية والاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم»، بغداد مشروع تدريب العلوم متعدد الوسائل، ١٩٧٥ .

٦ . العبيدي، فائزة احمد: «اثر معرفة الطلبة السابقة بالاهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة التربية الوطنية للصف الثالث المتوسط»، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٨٨ (رسالة ماجستير غير منشورة).

٧ . لفته، ساجده، جبار: «اثر استخدام اسلوب حل المشكلات الكهربائية في كلية التربية/ الجامعة المستنصرية»، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٨٨ (رسالة ماجستير غير منشورة).

٨ . نجار، فريد جبرائيل: «قاموس التربية وعلم النفس التربوي»، بيروت، الدائرة التربوية، ١٩٦٠ .

9. Borg, W, R. and Mereditch, D.G. "Educational Research" New York, David Mckay, 1974.

10. Butts, B. P. "The relationship of problem solving ability and science knowledge" science Education: (Vol.49) (No.2), 1963.

11. Good, C.V. "Dictionary of Education", New York, McGraw -Hill (3rd.ed(1973.

12. Scott, W. A and Michael, W. "Introduction to psychologic research", New York, John wiley, 1967.

13. Stewaet, J. "Two Aspects of meaningful problem solving in scince" science Education, (Vol.66), (No.5), 1982.

الفصل التاسع

التعليم الذاتي والتعليم المبرمج والتغذية المرتدة

- تحديد مصطلح التعليم الذاتي واهميته.
- اشكال التعليم الذاتي وانواعه.
- التعليم المبرمج.
- التغذية المرتدة وتصنيفاتها.
- معوقات التغذية المرتدة.
- التعزيز والعقاب والثواب.
- مصادر الفصل التاسع.

التعليم الذاتي: (Self instruction)

يعرف التعليم الذاتي بانه طريقة من طرائق التعليم او عملية اجرائية مقصودة يستخدمها المتعلم وذلك عن طريق الاستعانة بالحاسوب اوالكتب المبرمجة او التقنيات المختلفة كالاذاعة او التلفزيو لكي يكتسب المتعلم قدرا مقننا من المعارف والمفاهيم والمبادئ التي تطرحها تلك البرامج.

والتعليم الذاتي يتضمن اسلوبين الاول: اسلوب الاتصال الفردي والذي يتمثل بالتعليم المبرمج والمراسلة، والثاني اسلوب الاتصال الجماعي كما يتمثل في اسلوب البث الاذاعي والتلفازي.

وعلى اية حال فان اهمية التعلم الذاتي تنطلق من عدة اعتبارات منها:

١. تأكيد عالم النفس سكنر على هذا الاجراء عندما وضع برامجه التي تسمى بالبرامج الخطية والتي توضح للمتعلم مافي استجابته من صواب وخطأ فوري لتعزيز الاستجابة الصحيحة وهناك برامج تفريعية قدمها كراودر (Crowder) يعتمد المتعلم فيها على الاختيار من متعدد.

٢. تصميم حاسوب الكتروني يستطيع ان يدرس (٢٧٠٠) متعلم وتسجيل تقدم كل واحد من هؤلاء المتعلمين.

٣. قيام العديد من المؤتمرات العلمية والحلقات الدراسية على مستوي الوطن العربي والعالم والتي نادت باهمية هذه الطريقة العلمية.

٤. ان الدراسات العلمية اوضحت فعالية طريقة التعلم الذاتي في زيادة

كفاءة علمية التعليم كما يقاس بالاختبارات التحصيلية .

٥. حاجة الوطن العربي لهذا النوع من التعليم للنقص الكبير في اعداد المعلمين والمباني والاثاث . . الخ .

٦. المشاركة في الحضارة المعاصرة تتطلب طرائق جديدة للتعلم لاتحققها طرائق التعليم التقليدية .

٧. ان التعليم الذاتي يزيد من دافعية المتعلم نحو التعلم وفي ذلك تعزيز لتثبيت استجاباته الصحيحة وحدوث مايعرف بالتغذية المرتدة (Feed back) .

٨. ان التعلم الذاتي يتماشى مع مبدأ الفروق الفردية للمتعلمين لانه يتيح لهم الحرية في استخدام الوقت من ناحية وان لكل شخص سرعته في الاستجابة والتي تختلف عن الاخرين من ناحية اخرى .

واذا كان التعليم الذاتي كما يرى ماكدونالد (Macdonald) اسلوبا يختار فيه الطالب الانشطة التعليمية التي تساعده على تحقيق الاهداف، فان له اربعة اشكال وهي :

١. التعليم بالحاسوب: (Computer)

ويتمثل في اعتماد التعليم بالحاسوب على فكرة تفريد التعليم وذلك بتهيأة الجو للطالب ليتعلم بمفرده ومن تلقاء نفسه عن طريق اختيار نوع ومستوى الدراسة على وفق قدرته ودون الحاجة الى مساعدة المدرس مباشرة، وعلى اية حال يمكن للحاسوب ان يغطي (٣٠٠٠) طالب يدرسون القراءة والحساب والمنطق واللغة .

٢. اساليب التربية التكيفية: (Adaptive Education)

وهي مجموعة اساليب اشار اليها روبرت كليسر (Glaser) تعمل على تكيف المواقف التعليمية لكي تصبح متلائمة مع خصائص المتعلم.

٣. الحقائب التعليمية: (Instructional Packages)

تعرف الحقيبة التعليمية بانها خطة توضح للطالب بصورة جيدة ماينبغي ان يتعلمه، وتقترح له الوسائل والطرائق الكفيلة بذلك من خلال تقديم مجموعة متنوعة من النشاطات والمصادر التعليمية، وتحدد له في النهاية ما اذا كان هذا الطالب تعلم فعلا ام انه لم يتعلم.

٤. التعليم المبرمج: (Programmed Instruction)

يعد عالم النفس سكنر (Shinner)* الاب والمخترع للتعليم المبرمج الذي يعرف بانه طريقة من طرائق التعليم الفردي يمكن الشخص من ان يعلم نفسه بنفسه بواسطة برنامج اعد باسلوب خاص حيث يعرض كتاب مبرمج او اله تعليمية او فلما، ويتميز الموقف التعليمي على وفق هذه الطريقة بانه موقف مضبوط وموجه يصوغه واضع البرنامج، مستغلا كل امكانات البيئة السلوكية للفرد لغرض الحصول على الاستجابة المرغوب فيها.

---

* تصاعد الاهتمام بهذه الطريقة عندما القى سكنر محاضرته الشهيرة في جامعة صارفرد عام ١٩٥٤ (علم التعلم وفن التعليم)
(The science of iearning and theart of teaching)

ويعرف التعليم المبرمج ايضا بأنه مجموعة الطرائق التربوية المنهجية التي تستند الى اسس تجريبية وتمتاز بالبحث عن نظام فعال لعرض المعرفة والتكيف المستمر مع صعوبات الاستيعاب لدى المتعلم والاسهام النشيط والتعزيز الفوري وتسلسل الخبرة خطوة تلوالخطوة.

وتتجلى اهمية التعليم المبرمج من خلال العديد من الندوات والموتمرات العلمية على صعيد العالم التي اكدت على :

١ . ان التعليم المبرمج يعد من الطرائق التعليمية المهمة لمواجهة المشكلات والصعوبات التربوية في الدول النامية.

٢ . انه يمد جزءا اساسيا من برامج اعداد المدرسين والمعلمين.

٣ . ان يساعد الطالب على تعليم ذاته عن طريق الوسائل المبرمجة.

٤ . ان للتعليم المبرمج افضلية بالنسبة للطلبة الضعفاء وبطيء التعلم وذوي النشاطات القليلة.

٥ . انه من الوسائل المهمة في مجال محو الامية الوظيفي وفي مجال التفكير الابداعي وحل المشكلات.

واذا كانت فكرة التعليم المبرمج تقوم على اساس امكانية احداث التعلم الفعال بطريقة تتيح نقل المعلومات والمهارات دون الاستعانة المباشرة بالمدرس، مع مراعاة الميزات النوعية لكل متعلم على حدة، فان الحاجة الى برمجة المادة التعليمية على وفق اسس مدروسة خطوات محددة تقود الى تحقيق الاهداف على وفق نظرية الاشتراط الاجرائي لسكنر وكذلك مبدأ التعزيز.

ولكي يتحقق التعلم الفعال على و فق نظرية سكنر لابد من مراعاه

المبادئ الاتية :

١ . ان الشخص يتعلم تعديل سلوكه عندما يلاحظ نتيجة افعاله .

٢ . ان التعزيز يفسح المجال لتحقيق السلوك المطلوب بشكل اسرع كلما كان امر تكرار السلوك محتملاً .

٣ . ان التعزيز كلما تكرر زاد احتمال تكرار السلوك الذي كان سببا لهذا التعزيز .

٤ . ان غياب التعزيز او ابتعاده زمنيا يقلل من احتمال ظهور سلوك معين مرتبط به .

٥ . ان التعزيز يزيد من فعالية المتعلم ورغبته في التعلم .

ومهما يكن من امر فان للتعليم المبرمج بعض المأخذ اشارت اليها الادبيات وهي :

١ . ان التعليم المبرمج يضعف من التفاعل بين المتعلم واقرانه من المتعلمين .

٢ . انه يقدم خبرة واحدة لجميع المتعلمين .

٣ . انه يضعف من فرص الابداع .

٤ . انه يتسم بضعف الفائدة في اكتساب المهارات .

٥ . انه يتطلب وقتا كبيرا لتنظيم البرامج .

التغذية المرتدة: (Feed back)

تعني التغذية المرتدة معرفة الشخص بنتائج عمله مما يكسبه منهم بسبب اخطائه وطريقة تصحيحها، وهي بنظر الكثيرين من علماء النفس ذات اهمية لعدة اعتبارات من بينها :

١ . انها تستثير دافعية الشخص نحو التعلم عن طريق استبقاء الاستجابات الصحيحة وتجنب الاستجابات الخاطئة .

٢ . انها تؤدي بالمتعلم الى تصحيح استجاباته الخاطئة .

٣ . انها تشكل تعزيز او تثبيتا للاستجابات الصحيحة .

وعلى اية حال يمكن القول ان العلاقة بين المدرس والطالب اذا كانت علاقة خطية (Linear) اي ان المدرس هوالمرسل والطالب هوالمستقبل فلا يمكن ان تحصل تغذية مرتدة، اما اذا كانت العلاقة شبكية (net) وديناميكية فانه يمكن القول بحصول تغذية مرتدة بين الطرفين .

وتصنف التغذية المرتدة الى ابعاد ثنائية القطب من بينها :

١. التغذية المرتدة الداخلية -الخارجية:

ويقصد بالتغذية المرتدة الداخلية : تتمثل بالمعلومات التي يحصل عليها المتعلم من ذاته، اما التغذية المرتدة الخارجية فتتمثل بالمعلومات التي يحصل عليها المتعلم من مصدر خارجي .

٢. التغذية المرتدة الايجابية -السلبية:

ويقصد بالتغذية المرتدة الايجابية بان يعرف الشخص ان اجابته عن الاسئة كانت صحيحة، اما التعذية المرتدة السلبية فتعني العكس من

ذلك .

معوقات التغذية المرتدة:

تتعرض التغذية المرتدة على اعتبار انها نوع من التواصل القائم على التفاعل الديناميكي بين المدرس والطالب لعدد من الصعوبات يمكن اجمالها بالاتي :

١. **ضعف امكانية الطلبة:**

ويقصد بها ان امكانات وطاقات المدرس تفوق امكانات وطاقات الطلبة مما يجعل بعض الطلبة لايستطيون استيعاب المعلومات التي يعطيها المدرسون وتفسير معانيها ورموزها مما يؤثر على عملية التغذية المرتدة بين المدرسين والطلبة .

٢. **الشرود:**

ويقصد به هبوط درجة الانتباه والوعي لدى بعض الطلبة لنقص الرغبة لديهم في متابعة الموضوع او الى تصارع المثيرات والاهتمامات أو إلى ضغوط خارجية مثل الضوضاء والحرارة والرطوبة . . الخ .

٣. **افتراض المدرس المسبق:**

ويقصد به ان بعض المدرسين يفترضون مسبقا ان طلبتهم يستوعبون ويدركون الموضوعات المطروحة كما يدركونها هم انفسهم .

٤. تباين الخبرات بين الطلبة:

يتباين الطلبة في كمية ونوعية افكارهم وخبراتهم مما يؤدي الى اضطراب بعضهم في الحصول على المعلومات وبالتالي في عملية التفاعل بين المدرس والطالب.

٥. العرض المختل للمعلومات:

ان قيام بعض المدرسين بعرض معلوماتهم بصورة غير منظمة سيؤثر بلا شك على فعالية الاتصال بينهم وبين طلبتهم، ومن هنا ينبغي للمدرس ان يعتمد على العرض المنظم للمعلومات وان يقوم بتوبيبها لان ذلك سيساعد على استيعاب الطلبة لهذه المعلومات، وزيادة تأثير عملية التغذية المرتدة.

التعزيز والعقاب والثواب:

تؤ : د النظريات السلوكية الكلاسيكية على تعزيز المثير بينما تؤكد النظريات السلوكية الجديدة على تعزيز الاستجابة، ويتحدث الكثير من علماء النفس عن نوعين من التعزيز وهما التعزيز الموجب والتعزيز السالب، فالتعزيز الموجب هو الذي ينطوي على ان تقديم اي حدث بعد فعل اجرائي معين سيزيد حدة احتمال حدوثه في مواقف مشابهة. اما التعزيز السالب، فيقصد به ان استبعاد اي حدث بعد السلوك الاجرائي سيزيد من احتمال حدوث هذا السلوك في مواقف مشابهة ايضا.

وفيما يتعلق بالثواب والعقاب فقد اشارت الدراسات العلمية الى :

أ. ان الثواب اقوى وابقى اثرا من العقاب .

ب. ان المدح اقوى اقرا من الذم بوجه عام بيد ان الاطفال المنبسطين يضاعفون جهودهم بعد اللوم بينما يضطرب الاطفال المنطوون بعد اللوم ايضا .

جـ. ان الجمع بين العقاب والثواب افضل في كثير من الاعتماد على كل منهما على حدة .

د. ان أثر الثواب ايجابي بينما اثر العقاب سلبي

هـ. ان اثر الثواب او العقاب يبلغ اقصاه حين يعقب السلوك مباشرة ولكن اثره يضعف كلما طالت الفترة بينه وبين السلوك .

مصادر الفصل التاسع

١. الازيرجاوى، فاضل محسن: «اسس علم النفس التربوي»، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٩١.

٢. تريفرز، د: «علم النفس التربوي»، ترجمة موفق الحمداني وحمد دلي الكربولي، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٢.

٣. حسني، حسن، وجامع، محمد علي: «التعليم الذاتي وعلاقته بتحصيل طلاب دور المعلمين وتغير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس»، مجلة تكنولوجيا التعليم»، المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت، العدد ١١، السنة ٦، ١٩٨٣.

٤. الحمداني، موفق، وعباس، نورى: «المستحدثات التربوية»، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٨٢.

٥. دافيدوف، لندا: «مدخل علم النفس»، ترجمة سيد طواب واخيرن، القاهرة، دار ماكجروهيل، ط٢، ١٩٨٠.

٦. داود، عزيز حنا: «دراسات وقراءات نفسية وتربوية»، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، جـ١، ١٩٨٤.

٧. راجح، احمد عزت: «اصول علم النفس»، القاهرة، دار المعارف، ط١٢، ١٩٧٩.

٨. السعدى، قيش مغشغش: «فاعلية التعليم الذاتي في تطوير كفايات التدريس لمدرسي المعاهد الفنية، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٨٩، (رسالة دكتوارة غير منشورة).

٩. شرام، ولبد: «التعليم المبرمج اليوم وغدا»، ترجمة عثمان لبيب فراج، القاهرة مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦.

١٠ . عـاقل، فـاخـر: «علـم النفس التـربوي»، بيـروت، دار العلم للمـلايين، ١٩٧٢ .

١١ . عثمان، سيد، والشرقاوى، انور: «التعلم وتطبيقاته»، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والشنر، ١٩٧٨ .

١٢ . محمد، عواد جاسم: «اثر استخدام طريقة التعليم المبرمج على تحصيل التلاميذ في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي»، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٧٨ (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٣ . ويتيج، ارنوف: «مقدمة في علم النفس»، ترجمة عادل عز الدين الاشول واخرون، القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر، ١٩٧٧ .

14. Arthur L. B. "Acritical examination of the effect on achievement of students using programmed instruction in short concentrated managment coures "In" Dissertation Abstracts International". A (Vol. 34), (No.7), 1974.

15. calender, P. "Programmed Instruction. Its development and structure", London, Longmans, 1969.

16. Glasser, R. "Adaptive education: Induvudual diversity and Learning" New York, Holt, 1977.

17. Robin, A. "Behaviaral Instruction in the college classroom "Review of educational research", (Vol.3), 1976.

الفصل العاشر

نمو المراهقين

- النمو والتطور.
- نظريات النمو وتشمل نظرية: جيزل، اريكسون، سوليفان، هافجهوست، بياجيه.
- مراحل النمو في مرحلة المراهقة ونظرياتها وتشمل: نظرية جيول وطسن وليفين.
- النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي للمراهقين.
- العلاقة بين المدرس والطلبة المراهقين.
- مصادر الفصل العاشر.

النمو والتطور.

اذا كان النمو (Growth) يمثل مجموعة التغيرات الكمية التي يمر بها الشخص سواء اكانت جسمية ام عقلية، فان التطور (Development) يمثل مجموعة التغيرات النوعية المتمثلة بالسلوك والمهارات والتطور المعرفي والانفعالي والاجتماعي.

وعلى اية حال فقد اكدت الادبيات النفسية ان هناك مبادئ عامة للنمو يمكن ايجازها بالاتي:

١. ان النمو يتضمن زيادة في الكم والنوع.

٢. ان النمو يسير من الكل الى الجزء ومن العام الى الخاص.

٣. ان النمو متعاقب.

٤. ان النمو عملية مستمرة لاتتوقف.

٥. ان سرعة النمو ليست واحدة ولامنتظمة في جميع المراحل.

٦. ان النمو افي المراحل الاولى من الحياة يتجه اتجاها طوليا.

٧. ان النمو الانساني يتجه نحو فردية متمايزة.

نظريات النمو:

تأثر علم نفس النمو بحركة القياس العقلي وبالجدل حول تأثير البيئة والوراثة وطرق التنشئة، ومن هنا تعددت النظريات والاتجاهات في مجال النمو وسوف يتم استعراض اهم هذه الاتجاهات والنظريات وكما يأتي:

١. اتجاه جيزل (Gesell)

يؤكد الاتجاه البيولوجي لجيزل على مفهوم النضج وتأثيراته في النمو، وتحديد خصائص النمو وانماطه بتسلسل سنة بعد سنة.

وعلى الرغم من اسهامات جيزل في هذا الاتجاه فانه ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين الاطفال، فضلا عن خطورة التعميم من بيئة الى بيئة اخرى مختلفة في خصائصها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

٢. اتجاه فرويد: (Freud)

يؤكد الاتجاه النفسي لفرويد على اهمية الخبرات الاولى وبخاصة السنوات الخمس في حياة الانسان وشخصيته في المستقبل حيث ان الكثير من هذه الخبرات تلبث وتظل تعمل فيما يسمي باللاشعور وبالتالي تأثيرات كل ذلك في السلوك الانساني.

٣. اتجاه اريكسون: (Arikson)

ان اتجاه اريكسون وان كان فرويديا لاا انه يعطي اهمية كبيرة للعامل الثقافي وتأثيرات التنشئة الاجتماعية على النمو.

٤. اتجاه سوليفان: (Sulivan)

اعطى سوليفان اهمية كبيرة للتفاعل الثقافي والتفاعل المتبادل بين الاشخاص في مراحل النمو، وقد بين مراحل نمو الشخصية بستة مراحل

وهي :

أ. طفولة المهد.

ب. الطفولة.

جـ. فترة الصبا.

د. ماقبل المراهقة.

هـ. المراهقة المبكرة.

و. المراهقة المتأخرة.

٥. اتجاه هافجرست: (Havighurst)

يعد اتجاه هافجرست اتجاها ثقافيا يقوم على واقع الثقافة الناتج عن تفاعل القوى البايلوجية والنفسية والبيئية وظروف نمو الكائن البشري وتطوره، وقد حدد هافجرست هذا الاتجاه بالعمليات الارتقائية التي تقع في منتصف الطريق بين الحاجة الفردية ومايتطلبه المجتمع.

٦. اتجاه بياجيه: (Piaget)

يسمى اتجاه بياجيه الاتجاه المعرفي القائم على اساس الطريقة التي يقوم بها الطفل لعمل الاشياء والاخطاء التي يرتكبونها في احكامهم، والمنطق الذي يستخدمون في معالجتهم للمشكلات التي تصادفهم.

مراحل النمو في مرحلة المراهقة[×]:

قبل البدء في استعراض مراحل النموفي فترة المراهقة لابد من استعراض اهم النظريات التي تناولت هذه المرحلة وهي :

١. النظرية البايلوجية:

يعد ستانلي هول (Hall) رائدا لهذه النظرية التي اكدت على :

أ. ان التغيرات التي تحدث في المراهقة تتصف بالخطورة والسرعة والمفاجئة في مختلف جوانب الشخصية .

ب. ان تلك التغيرات تستند على اسس بايلوجية تتألف من نضج بعض الدوافع وظهورها بشكل مفاجيء .

جـ. ان تلك التغيرات تسبب للمراهق معاناة قوية وفعالة تتجلى في صور من القلق، حتى يمكن وصف المراهق بانه يمر في فترة عاصفة مضطربة .

د. ان هناك قوى فكرية جديدة تظهر عند المراهق بصورة مفاجئة كالخيال والاستدلال .

هـ. ان طبيعة النمو وتتابع مظاهرة في هذه المرحلة امر تفرضه الطبيعة ولايمكن الخلاص منه، وهو يظهر عند جميع الاشخاص على السواء .

يقتصر عرض مراحل النمو في مرحلة المراهقة وذلك لسببين :
١ . ان الطلبة في كليات التربةي سيتعاملون مع مراهقين وليس مع اطفال .
٢ . ان مراحل النمو في الطفولة سيدرسها طالب الكلية في السنوات اللاحقة في دراسته .

٢. النظرية الاجتماعية:

تؤكـد هذه النظرية على اهمـيـة واثر ودور العـامل الثـقـافي والاجتماعي في نمو وتطور المراهق، وقد تأثرن هذه النظرية باراداء كل من رائد المدرسـة السلوكيـة وطسن (Watson)، واراء الفـرويديين الجدد مثل ادلو (Adler) وهورناى (Hornay) وسوليفان (Sulivan).

٣. النظرية النفسية:

يعـد رائد هذه النظرية ليـفين (Lewin) الذي اكـد على ان الشـخص كائن عضوي من ناحية واجتماعي من ناحية اخرى.

والان بعـد ان اسـتعـرضنا نظريات النمو والمبادئ العـامة له، واهـم النظريات التي تناولت مرحلة المراهـقة سيتم عرض مـراحل النمو في هذا المرحلة وكما يأتي:

اولا: النمو الجسمي:

ويتمثل في نمو الشـخص في الشكل والوزن والتكوين نتيجة لنمـو طوله وعرضه، فالشـخص ينمو في مظهره الخارجي العـام، وينمو داخليا تبعـا لنمـو اعـضـائه واجهـزته المخـتلفة ووظائفـهـا وعلى اية حـال فـان ابرز مظاهر النمو الجسمي هي:

أ. التغيرات الجسمية في النمو السريع والمفاجئ في الهيكل العظمي وفي الاجهزة الداخلية.

ب. التغيرات الجنسية: وتتمثل في ان الغدد الجنسية تبدأ في تأدية وظائفها، وهي عند الاناث اسرع من الذكور، فالاناث ينضجن مابين (٥,١٢-٥,١٤) سنة بينما ينضج الذكور مابين (١٤-٥,١٥) سنة.

وعلى اية حال فان المراهقين يعانون من مشكلات عدة بسبب التغيرات الجسمية منها:

القلق من فرط او ضعف الصحة او من شدة الطول او القصر، كما ان الفتيات ينزعجن من كونهن مفرطات في الطول او السمنة او ذوات شعر في الوجه او اختلاف دورة الطمث لهن.

ثانيا: النمو العقلي:

يتميز النمو العقلي للمراهق بما يأتي:

١. الادراك:

يمتد ادراك المراهق إلى المستقبل البعيد والقريب بينما يتمركز ادراك الطفل على التركيز على الحاضر إلى حد كبير، وهذا يدل على ان الاختلاف يتجه باتجاه تطور الشخص والارتقاء من المستوى الحسي المباشر إلى المستوى البعيد.

٢. التذكر:

تنمو عملية التذكر في المراهقة وتنمو معها قدرة الشخص على الاستدعاء والتعرف وتبلغ ذروتها في سن (١٥) سنة، وهكذا تنمو

الذاكرة بجوانبها المختلفة من التذكر المباشر إلى التذكر غير المباشر ومن التذكر الالي إلى التذكر المعنوي الذي يسود في هذه المرحلة .

٣. **التفكير:**

يستطيع المراهق القيام باشكال مختلفة من الاستدلال لمعالجة المشكلات حتى يستطيع ان يتكيف تكيفا صحيحا مع بيئته المعقدة، وهكذا يكون اكثر تناسقا وانتظاما واكثر معنوية وتجريدا مقارنة بمرحلة الطفولة .

ثالثا: النمو الانفعالي:

اذا كانت انفعالات المراهقين تتأثر بالتغيرات الجسمية والخارجية وبقدراته العقلية وبالتغيرات الجنسية وبالعلاقات العائلية ومعايير الجماعة ، فان المظاهر الانفعالية للمراهقين تتسم بثلاثة مميزات وهي :

١- الكآبة : وتتمثل في سيطرة الاحزان والهموم على بعض المراهقين عندما لا يستطيع ان يفصح عن انفعالاته ويحاول كتمانها في نفسه .

٢- الرهافة : وتتمثل في سرعة تأثر المراهق بالمثيرات الانفعالية نتيجة لاختلال التوازن الغدي ولتغير المعالم الادراكية لبيئته .

٣- الانطلاق : ويتمثل في انطلاق المراهق وراء انفعالاته حد التهور فيقدم على الامر دون ترو أو تأمل بسبب قلة خبراته ومعلوماته وتجربته في الحياة .

رابعاً: النمو الاجتماعي:

ويتمثل النمو الاجتماعي بتفاعل المراهق مع مجتمعه ومؤسساته، وما فيها من ثقافة وقيم وتقاليد، فالمراهق يتأثر بأسرته وبمستواها الاقتصادي والاجتماعي وطبيعة العلاقات فيها، كما يتضح تأثير المدرسة والاقران في سلوك المراهقين، هذا فضلاً عن تأثيرات التكنولوجيا الحديثة والهجرة من الريف الى المدن ووسائل الاعلام باجهزتها المختلفة.

طبيعة العلاقة بين المدرس والطلبة والمراهقين:

قبل تبيان طبيعة العلاقة بين المدرس والطلبة لا بد من التعريف على حاجات المراهقين الكثيرة والمتنوعة اولاً حتى يكون المدرس على درايه بها لكي يبني علاقة قوية معهم في ضوء معرفته بهذه الحاجات ثانياً.

ولعل من أهم هذه الحاجات:

١- الحاجة الى المكانة الاجتماعية.

٢- الحاجة الى الاستقلال.

٣- الميل نحو الجنس الاخر.

٤- تحقيق الدور الذكري والانثوي.

٥- الاستعداد للزواج.

٦- اختيار مهنة والاستعداد لها.

٧- الحاجة لاكتساب مجموعة من القيم والمنظومة الاخلاقية لتكون مرشداً لسلوك المراهق.

وانطلاقاً مما تقدم فإن طبيعة العلاقة بين المدرس والمراهق تتأثر بالعوامل الآتية :

١- انه كلما تجاهل المدرس حاجات المراهقين او لم يأخذها بنظر الاعتبار في تعامله اليومي ساءت علاقته معهم العكس صحيح .

٢- ان هذه العلاقة تتأثر بعلاقة المراهق بوالدته فإذا كانت هذه العلاقة قوية وحسنة انعكست على علاقة المراهق بالمدرس .

٣- ان يتقبل المدرس المراهقين كما هم في الواقع لا كما يجب أن يكونوا عليه .

٤- ان يكون المدرس طبيعياً في علاقاته مع المراهقين واميناً مع نفسه ومعهم .

٥- ان يضع المدرس نصب عينيه مصلحة الطلبة بغض النظر عما يكلفه ذلك من وقت وجهد .

مصادر الفصل العاشر

١- البسام، عبد العزيز: "المراهقة"، بغداد، مطبعة السجل، ١٩٦٢.

٢- جلال، سعد: "الطفولة والمراهقة"، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥.

٣- حلمي، منيره: "مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية"، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥.

٤- الرحيم، احمد حسن، واخرون: "مشكلات المراهقة في المرحلة المتوسطة"، بغداد مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٦٧.

٥- زهران، حامد: "التوجيه والارشاد النفسي"، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧.

٦- الزوبعي، عبد الجليل، اسكندر، نجيب: "مشكلات طلبة الصف السادس الثانوي في محافظات بغداد والبصرة ونينوى"، بغداد، مطبعة الحكومة، ١٩٧٣.

٧- السيد، فؤاد البهي: "الاسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة"، القاهرة، دار الفكر العربي، ط٤، ١٩٧٥.

٨- عاقل، فاخر: "علم النفس التربوي"، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٣.

٩- الفخري، سالمه، واخرون: "سايكولوجية الطفولة والمراهقة"، بغدا، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٢.

١٠- الكبيسي، وهيب مجيد، والشمس، عبد الامير: "الارشاد النفسي بين النظرية والتطبيق"، بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، ١٩٩٠.

١١- نجاتي، محمد عثمان: "اتجاهات الشباب ومشكلاتهم"، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢.

12- Bersonky, M.B. "Adolescent development" New York Macmillan Publishing co, 1981.

13- Hurlock, E.B. "Adolescent developmetn" New York McGrow -Hill (3d. ed) 1967.

الفصل الحادي عشر

الشباب ووقت الفراغ

- تحديد مصطلح وقت الفراغ واهميته.
- الاتجاهات النظرية نحو وقت الفراغ.
- أهمية النشاطات الاجتماعية والرياضية في استثمار وقت الفراغ ووظائفها.
- ارشاد الشباب وتوجيههم.
- مصادر الفصل الحادي عشر.

وقت الفراغ:

عرف كيلي (Kelly) الفراغ بأنه مشاركة الشخص في أي نشاط بحرية وبعيداً عن الالتزام بالعمل، وعرفته هانتر (Hunter) بأنه الفرصة التي يتحرك فيها عقل وميول الشخص بعيدا عن عالم العلم والكسب في أنشطة تطوعية، وعرفه كراي (Gray) بانه النشاط المفيد الذي يسمح للفرد بالتعبير عن نفسه واثبات ذاته.

هذا على مستوى التعريف أما على مستوى الاهمية فتنطلق من الاعتبارات الاتية:

١- تأكيد التراث العربي وبخاصة التراث الاسلامي على أهمية استغلال وقت الفراغ منها قول الرسو الكريم (ص) (نعمتان خفيفتان الصحة ووقت الفراغ)، وقوله (ص) (روحوا القلوب ساعة بعد ساعة فإن القلوب إذا كلت عميت).

٢- تأكيد الكثير من النظريات العلمية على أهمية استغلال وقت الفراغ بنشاطات ترويحية وفنية ورياضية لادخال البهجة الى النفس الانسانية وحمايتها من الامراض النفسية.

٣- تأكيد الكثير من الدراسات العلمية على أهمية النشاطات بأنواعها المختلفة في وقت الفراغ على تنمية الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي والتوافق مع الذات ومع الاخرين. والوقاية من الانحراف وتنمية الكثير من القدرا ت والمهارات واشباع الكثير من الرغبات والميول.

طبيعة الاتجاهات النظرية نحو وقت الفراغ:

هناك عددا من الاتجاهات النظرية نحو وقت الفراغ منها :

١- **الفراغ كشكل نشاط**×:

ويتمثل في نشاط الشخص بعيداً عن التزامات العمل وضروريات البقاء في انشطة بدنية وعقلية واسترخاد وتسلية ومشاركة اجتماعية\ وغيرها من الانشطة التي يمارسها الشخص باختياره .

٢- **الفراغ كوقت حر**×:

ويتمثل في ان وقت الفراغ هو وقت التحرر من المشاغل والمسؤوليات المرتبطة بالعمل ، وهو وقت اختياري للشخص حيث تكون مشاعر الالزام في حدها الادنى ليستطيع الانسان ان يقوي ذاته .

٣- **النظرة المتكاملة لمعنى الفراغ والعمل**×:

وتتمثل هذه النظرة بأن معنى الحياة المتكاملة يبرز باسقاط التميز بين معنى كل من الفراغ والعمل لوجود عناصر مشتركة بينهما بحيث تجعل كل منهما وحدة متكاملة .

ولعل المتفحص لطبيعة النشاطات التي يقضيها الشخص في وقت فراغه سيجد النشاطات الاتية كما أشارت الى ذلك العديد من الدراسات والبحوث السابقة ومن هذه النشاطات :

× يمثل هذا الاتجاه كيلي (Kelly) .

* يمثل هذا الاتجاه ماير (meyer)

×× يمثل هذا الاتجاه ميرفي (Murphy) .

١- السفر واللعب والتزاور مع الاهل والاقرباء .

٢- الاستماع الى الراديو ومشاهدة التلفزيون .

٣- القيام بانشطة رياضية بكافة أنواعها .

٤- القراءة لمراجع خارجية وللصحف والمجلات .

٥- التحدث بالتلفون .

٦- الحياكة والغناء والموسيقى .

٧- المشي ورحلات قصيرة .

اهمية النشاطات الرياضية والاجتماعية في استثمار وقت الفراغ:

١- تنمية الكثير من السمات والقدرات الايجابية لدى الشخص .

٢- تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية للشباب .

٣- توجيه طاقات الشباب بالعمل المثمر والمنتج .

٤- حماية الشباب من الامراض النفسية الاجتماعية .

٥- تخفيف حدة التوتر لدى الشباب الناشيء عن تعقد الحياة المعاصرة .

٦- تدعيم الصداقات بين الشباب بالانشطة الرياضية والاجتماعية .

٧- التعبير عن الذات واثباتها .

٨- حماية الشباب من كل انواع الانحراف .

٩- ان الانشطة الرياضية والانشطة الاجتماعية تعد وسائل تربوية لها اثر على نمو الشباب وصحتهم.

١٠- مساعدة الشباب على تحمل الضغوط النفسية والشدائد.

١١- اشباع الحاجات النفسية لدى الشباب والتي تتمثل بالحاجة للأمن والحاجة للحب والحاجة للتقدير والاحترام والحاجة للانتماء.

١٢- اكتساب الشباب لنواحي السلوك الاجتماعي المقبول.

١٣- غرس الروح الجماعية لدى الشباب والتعود على الصبر والتسامح.

ارشاد الشباب وتوجيههم:

الشباب عماد المجتمع ومركز طاقته الفعالية والقادرة على احداث التغير وهم اساس النجاح في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ولذلك فإن اهتمام الامة بشبابها وتوجيههم مقياس اساسي لتقدمها ونهضتها ليس في الحاضر حسب، بل لما يمكن أن تكون عليه تلك الامم في المستقبل.

ومن هنا يمكن القول أنه يمكن للمرشد النفسي اوالتربوي ان يقوم بدوره في توجيه الشباب الى ممارسة الانشطة الرياضية والاجتماعية حتى تتحقق الصحة النفسية التي يسعى جميع التربويين الى تحقيقها.

بيد أن ذلك لا يتحقق الا اذا توفرت المتطلبات الاتية:

١- ان تتضمن اهداف الارشاد مساعدة الطلبة على التوافق واستخدام وقت فراغهم بممارسة النشاطات الاجتماعية والرياضية.

٢- ان تشمل مهمات المرشد حث الشباب على ممارسة الهوايات الرياضية والاجتماعية لا بهدف وقاية الشباب ومعالجة مشكلاتهم بل تنمية قدراتهم الى أقصى حد ممكن .

٣- العمل على استخدام بعض الاختبارات والمقاييس النفسية لقياس ميولهم واتجاهاتهم نحو ممارسة هذه الانشطة .

٤- ان يكون هناك تعاون وعلاقة مدروسة بين المرشدين والمشرفين على النشاطات الاجتماعية والرياضية .

٥- تعريف الشباب من طلبة المرحلة الثانوية والمعاهد والجامعات بطبيعة النشاطات الرياضية والاجتماعية في تلك المؤسسات التربوية .

٦- تبصير الشباب بدور الانشطة الرياضية والاجتماعية في فهم جوانب القوة والضعف في شخصياتهم .

٧- اشعار الشباب بتحقيق العدالة بينهم في ممارسة هذه النشاطات .

٨- العمل على معرفة المعوقات التي تحول دون ممارسة الشباب لهذه الانشطة .

٩- تعريف الشباب بالمؤسسات الشبابية والطلابية التي وجدت لمصلحتهم ومعاونتهم في حل مشكلاتهم .

١٠- تشجيع الشباب على الانتساب الى الفرق الرياضية والاجتماعية داخل المؤوسسات التربوية .

وانطلاقا مما تقدم يمكن القول ان للأنشطة الرياضية والاجتماعية ثلاث وظائف بالنسبة للشباب وهي :

١- الوظيفة الوقائية:

وتتمثل في وقاية الشباب من كل أنواع الانحراف والزلل .

٢- الوظيفة العلاجية:

وتتمثل في تصريف طاقات الشباب بالعمل المثمر والبناء لخدمة انفسهم ومجتمعهم .

٣- الوظيفة النمائية:

وتتمثل في تنمية قدرات وسمات الشخص الى أقصى حد ممكن لكي يحقق الشباب ذواتهم ويتمتعوا بالصحة النفسية المرجوة لهم .

مصادر الفصل الحادي عشر

١- ابو العلا، عواطف : "التربية السياسية للشباب ودور الرياضة"، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٧٠ .

٢- الافندي، محمد محمد حامد : "علم النفس الرياضي"، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٥ .

٣- حجاز، عزت : "الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها"، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٧٨ .

٤- حلمي، علي : "دور الشباب في التنمية الاجتماعية والاقتصادية"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٣ .

٥- روبرتس، دروثي : "فن قيادة الشباب"، ترجمة اسماعيل صفوت، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٤ .

٦- الشيباني، عمر محمد التوحي : "الاسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب"، بيروت، دار الثقافة، ١٩٧٣ .

٧- الكبيسي، وهيب مجيد، والجنابي، يونس صالح : "اثر ممارسة الرياضة في التكيف الشخصي"، بغداد، ١٩٨٤ .

٨- محمد علي، حافظ عبد الستار : "علاقة بعض سمات الشخصية للشباب واسلوب تمضيتهم وقت الفراغ"، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٨٢ (رسالة ماجستير غير منشورة).

9- Hill, R. "An Experimental study of social adjusment" "American social Review", (Vol.9), 1954.

10- Olson, D. "Skill motor and behaviour adjusment", Resarch

Guarterly" (Vol. 39), (no. 2) 1968.

11- Kelly, J.R. Workand. Leisure, Asimplified parodigm. "Journal of leisure research", (Vol. 4), (No. 1) 1972.

الفصل الثاني عشر

الاختبارات والمقاييس النفسية

- تحديد مصطلح الاختبار ومصطلح المقياس والفرق بينهما.
- اعداد الاختبار والمقياس النفسي.
- اختبارات التحصيل وتشمل اختبار المقال، واختبارات الصح والخطأ والمطابقة والاختيار من متعدد.
- مصادر الفصل الثاني عشر.

مصطلح الاختبار ومصطلح المقياس والفرق بينهما.

باديء ذي بدء لا بد من التفريق بين الاختبار (Test) وبين المقياس (Scale) حيث يتعامل الاختبار مع الذكا والقدرات العقلية والتحصيل، ويحتوي الاختبار على اختيارات متعددة لكل موقف واحدى هذه الاختيارات صحيحة والاخرى خاطئة، اما المقياس فإنه يتعامل مع القضايا الوجدانية التي تتضمن التي تتضمن الدوافع والانفعالات والقيم والاتجاهات، وبدائل المقياس او اختياراته لا توجد بدائل صحيحة واخرى خاطئة لا نها تتعامل مع قضايا شخصية ووجدانية.

وعلى أية حال فإن خطوات اعداد المقاييس او الاختبارات تبدو متشابهة مع بعض الاختلافات الطفيفة، وسنشير هنا الى هذه الخطوات التي ينبغي على الباحثين الالتزام والتقيد بها إذا ما اراوا بناء او اعداد اي اختبار او مقياس نفسي وكما يأتي:

أولا: تحديد المتغير المدروس نظريا واجرائياً بعد أن يعتمد الباحث على نظرية حديثة في مجال علم النفس.

ثانياً: القيام بجمع فقرات الاختبار او المقياس وذلك بالاستعانة بالاستبانات الاستطلاعية وبالادبيات السابقة من دراسات واستبيانات واختبارات سابقة.

ثالثاً: القيام بصياغة الفقرات وبدائلها وتعليمات الاختبار او المقياس بشكل دقيق ويؤدي الغرض من ذلك.

رابعاً: استخراج صدق الاداة، وهناك أنواع متعدده من الصدق لعل من أشهرها ان تعرض الفقرات على مجموعة من المحكمين المختصين

او المهتمين بالتغير المدروس .

خامساً: القيام بتجربة استطلاعية على عينة صغيرة من مجتمع البحث لمعرفة وضوح تعليمات المقياس او الاختبار وكذلك وضوح الفقرات والوقت المستغرق لذلك الاختبار او المقياس .

سادساً: استخراج القوة التميزية للفقرات سواء أكان ذلك باسلوب العينتين المتطرفتين او باسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي .

سابعاً: استخراج صعوبة الفقرة للاختبار فقط وليس للمقياس لانه لايحتاج إلى هذا الاجراء مطلقاً .

ثامناً: استخراج ثبات المقياس او الاختبار باحدى طرق الثبات المعروفة اما باعادة الاختبار او بالتجزئة النصفية او بالصور المتكافئة .

اختبارات التحصيل:

عرف جابلن (Chaplin) التحصيل بأنه مستوى محدد من الانجاز ، او براعة في العمل المدرسي يقوم من قبل المعلمين اوبالاختبارات المعينة .

وعرف كود (Good) التحيل بأنه انجاز او براعة في الاداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف .

ومع التسليم بأن تقويم سلوك الطلبة وبخاصة تحصيلهم الدراسي يعد من أبرز اساسيات عمل الانظمة التعليمية حيث يتم عن طريقة معرفة فعالية المؤسسات التعليمية بجانبيها الكمي والنوعي ، فهو عمل مستمر

يستخدمه المدرس لتقدير مدى تحقيق الاهداف التربوية عند الطلبة، فضلاً عن أنه يؤدي دوراً مهماً في التربية باعتباره العملية التي تصدر عنها أحكاماً تستخدم كأساس للتخطيط، وتثمين خصائص المدرسة من حيث اتنظيم والمناهج والطرائق والنتائج.

ومهما يكن من أمر فأنه يمكن أن نصنف اختبارات التحصيل الى ما يأتي:

أولاً: اختبارات المقال:

ويتميز هذا النوع من الاختبارات بسهولة وضع اسئلته وصعوبة تصحيحة، وهو من اكثر الاختبارات شيوعا بين المدرسين على الرغم من تأثرهم بالذاتيه الى حد كبير، ولا تتمتع درجات المدرسين بدرجة عالية من الثبات، فضلاً عن أن الدراسات التي اجريت على هذا النوع من الاختبارات اوضحت ان تقدير الدرجات يتباين تبايناً كبيراً تبعاً لتباين المدرسين الذين يدققون ويصححون أوراق اجابات الطلبة.

وحتى يخفف من عنصر الذاتية عند تصحيح اوراق الطلبة نضع بعض الاقتراحات:

أ- ان يستعين المدرس عند تصحيحه لاختبار المقال بنموذج للإجالة عن كل سؤال يتضمن العناصر الاساسية للاجابة عليه، وتوزيع درجة السؤال الواحد على هذه العناصر.

ب- ان لا يتأثر تقدير الدرجات بخصائص لا علاقة لها بالاهداف المراد قياس مدى تحقيقها مثل: جودة الخط او ردائته.

جـ- ان يقوم المدرس بتصحيح كل سؤال على حدة لجميع دفاتر الطلبة

قبل ان ينتقل الى الاسئلة الاخرى .

د- يفضل عند تصحيح دفاتر الطلبة عدم الاطلاع على اسمائهم كي لا يتأثر المدرس بانطباعاته الشخصية عن الطالب .

ثانياً: الاختبارات الموضوعية:

وهي على انواع منها :

١- اختبارات الصح والخطا:

وتتمثل بعرض فقرات على الطلبة والطلب منهم أن يبينوا ما إذا كانت هذه الفقرات صحيحة ام خاطئة مع ذكر السبب لذلك .

٢- اختبار المطابقة:

ويتطب هذا النوع من الاختبارات قائمتين بحيث يكون كل عنصر في القائمة الاولى له مايطابقه في القائمة الثانية على أساس علاقة معينة ، ويطلب من الطلبة تأشير ذلك في أوراق اجاباتهم .

٣- الاختيار من متعدد:

ويتمثل هذ النوع من الاختبارات بعرض مواقف او فقرات أو مثيرات ، ولكل موقف عدد من البدائل قد تتراوح من (٣-٥) بدائل ، واحدى هذه البدائل صحيحة والاخرى خاطئة .

والاختبار من متعدد له مزايا وله عيوب ، فمن مزاياه :

١- انه اكثر مرونة من انواع الاختبارات الموضوعية الاخرى من حيث امكانية استخدامه في تقويم انواع متعددة من المهارت والقدرات .

٢- انه يمكن تقدير اجابات فقراته بموضوعية .

٣- انه أقل تأثراً بمعامل التخمين وبخاصة اذا كثر عد البدائل .

أما عن عيوب هذ الاختبار فهي :

١- صعوبة اعداد وصياغة فقراته .

٢- ان قراءة الاجابة للفقرات تتطلب وقتا اطول من بقية الاختبارات الاخرى .

مصادر الفصل الثاني عشر

١- ابو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد احمد: "التقويم النفسي"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٦.

٢- ابو لبده، سبع: "مبادىء القياس النفسي والتقويم التربوي"، عمان، المطابع التعاونية، ١٩٧٩.

٣- احمد، محمد عبد السلام: "القياس النفسي والتربوي"، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٨.

٤- الامام، مصطفى محمود، وآخرون: "التقويم والقياس"، بغداد، مطابع دار الحكمة، ١٩٩٠.

٥- ثورندايك، روبرت، وهيجن، اليزابيث: "القياس والتقويم في علم النفس والتربوية"، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، عمان، مركزالكتب الاردني، ١٩٨٩.

٦- جلال، سعد: "القياس النفسي"، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥.

٧- راينتون، ج-حـ، وآخرون: "التقويم في التربية الحديثة"، ترجمة محمد عاشور وآخرون، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٥.

٨- الزويعي، عبد الخليل، وآخران: "الاختبارات والمقاييس النفسية، الموصل، ١٩٨١.

٩- السيد، فؤاد البهي: "علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري"، القاهرة دار الفكر، ١٩٧١.

١٠- عبد الخالق، احمد محمد: "استخبارات الشخصية"، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠.

١١- الغريب، رمزية: "التقويم والقياس النفسي والتربوي"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٥.

١٢- لندفل، س، م: "اساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم"، ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل، بيروت، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، ١٩٦٨.

13- Anastasi, A. "Psychologycal testing", New York, Mcmillan, 1972.

14- Chaplin, J.P. "Dictionary of Psychology", New York, Dell Publshing, 1971.

15- Cronback, L.J. "Essentials of Psychological testing", New York, Harper and Rcw, 1960.

16- Ebel, R.L. "Essentials of educational measurement", Newjersy, prentice-Hall, 1972.

17- Good, C.V. "Dictioanry of education", New York, McGrw -Hill (3rd. ed). 1973.

مصادر الكتاب

١- القرآن الكريم .

٢- ابراهيم، نجيب اسكندر، وآخرون : "الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي"، القاهرة، مؤسسة المطبوعات الحديثة، ١٩٦١ .

٣- ابو العلا، عواطف : "التربية السياسية للشباب ودور الرياضة"، القاهرة، دار النهضة المصرية، ١٩٧٠ .

٤- ابو حطب، فؤاد : "العلاقة بين اسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمة وقيم التلاميذ"، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، العدد ١، المجلد ١١، ١٩٧٤ .

٥- ابو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد أحمد : "التقويم النفسي"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٦ .

٦- ابو لبده، سبع : "مباديء القياس النفسي والتقويم التربوي"، عمان، المطابع التعاونية، ١٩٧٩ .

٧- احمد، محمد عبد السلام : "القياس النفسي والتربوي"، القاهرة، مكتبة النهضة الانجلو المصرية ١٩٧٨ .

٨- احمد، سيد شكري : "بناء برنامج لتدريب التلاميذ على حل المشكلات في الرياضيات المجلة التربوية، الكويت، المجلد ٢، العد ٦، ١٩٨٥ .

٩- الازيرجاوي، فاضل محسن : "اساسيات علم النفس التربوي"، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٩١ .

١٠- الافندي، محمد محمد حامد : "علم النفسي الرياضي"، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٥ .

١١- ال ياسي، محمد حسين : "المباديء الاساسية في طرق التدريس العامة"، بيروت، دار القلم، ١٩٧٤ .

١٢- الامام، مطفى محمود، واخران: "التقويم والقياس"، بغداد، مطابع دار الحكمة ١٩٩٠.

١٣- الامين، شاكر أمين، واخران: "اصول تدريس المواد الاجتماعية"، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٢.

١٤- بركات، محمد خليفة: "الاختبارات والمقاييس النفسية"، القاهرة، دار مصر للطباعة، ١٩٥٤.

١٥- البسام، عبد العزيز: "المراهقة"، بغداد، مطبعة السجل، ١٩٦٢.

١٦- بلقيس، احمد، ومرعي، توفيق: "الميسر في علم النفس التربوي"، عمان، دار الفرقان ١٩٨٣.

١٧- بييل، اي، اي: "الاسس النفسية في التربية"، ترجمة صبحي عبد اللطيف المعروف، بغداد، عالم المعرفة، ١٩٨٢.

١٨- بولص، جورج افرام: "اتجاهات طلبة جامعة بغداد نحو بعض المفاهيم التربوية والاجتماعية"، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٧٧ "رسالة ماجستير غير منشورة).

١٩- تريفرز، د: "علم النفس التربوي"، ترجمة موفق الحمداني، وحمد دلي الكربولي بغداد، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٧٩.

٢٠- التميمي، عبد الجليل مرتضى مصطفى: "اتجاهات الطلبة الجامعيين وتصوراتهم لاتجاهات ابائهم نحو المساواة بين الجنسين"، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٧٩ (رسالة دكتوراه غير منشورة).

٢١- ثورندايك، ر، وهيجن، أ: "القياس والتقويم في علم النفس والتربية"، ترجمة عبدالله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، عمان، مركز الكتب الاردني، ١٩٨٩.

٢٢- جابر، جابر عبد الحميد: "علم النفس التربوي"، القاهرة، دار النهضة العربية ١٩٧٧.

٢٣- جابر، جابر،عبد الحميد، وحبيب، عايف، : "اساسيات التدريس"، بغاد مطبعة المعاني، ١٩٦٧.

٢٤- الجبوري، كاظم جبر: "اثر التناشز الادراكي على تغير اتجاهات الطلبة نحو الاخرين على وفق اساليب المعاملة الوالدية"، بغدا، الجامعة المستنصرية، ١٩٩١ (رسالة ماجستير غير منشورة).

٢٥- جعفر، نوري: "معلم جديد من أجل التنمية"، وقائع وبحوث المؤتمر الفكري الا للتربويين العرب، بغداد، جـ٢، ١٩٧٥.

٢٦- جلال، سعد: "المرجع في علم النفس"، القاهرة، دار المعارف، بمصر، ط٢ ١٩٦٢.

٢٧- جلال، سعد: "القياس النفسي"، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥.

٢٨- جلال، سعد: "الطفولة والمراهقة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥.

٢٩- الجنابي، يونس صالح: "مقارنة بين التحصيل القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذي تعلموا القراءة في الصف الاول لطريقتين مختلفتين الكلية والصوتية" بغداد، جامعة بغداد، ١٩٧٧، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣٠- جيتس، ارثر، واخرون: "علم النفس التربوي"، ترجمة عبد العزيز القوصي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٢.

٣١- حجازي، عزت: "الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها"، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٧٨.

٣٢- حسيني، حسن، وجامع، محمد علي: "التعليم الذاتي وعلاقته بتحصيل طلاب دور المعلمين وتغير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس مجلة تكنولوجيا التعليم"، الكويت، المركز العربي للتقنيات التربوية، العدد١١، السنة ٦، ١٩٨٣.

٣٣- الحفني، عبد المنعم: "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي"، القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٧٨.

٣٤- حلمي، منيره: "مشكلات الفتاه المراهقة وحاجاتها الارشادية"، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥.

٣٥- حلمي، علي: "دور الشباب في التنمية الاجتماعية والاقتصادية"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٣.

٣٦- الحلو، بثينة منصور: "مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية"، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٨٩ (رسالة ماجستير غير منشورة).

٣٧- الحمداني، موفق: "كانيه نظرة جديدة في التعليم"، المعلم الجديد، بغداد، مطبعة وزارة التربية، ١٩٧٨.

٣٨- الحمداني، موفق، واخرون: "قراءات في نظريات التعليم"، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٩.

٣٩- الحمداني، موافق وعباس، نوري: "المستحدثات التربوية"، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٨٢.

٤٠- حمزه، مختار: "اسس علم النفس الاجتماعي"، جدة، دار البيان للطباعة والنشر، ١٩٨٢.

٤١- خليل، صبحي: "محاضرات في التربية"، بغداد، طباعة مكتب بغداد، ١٩٦٧.

٤٢- دافيوف، لندا: "مدخل علم النفس" ترجمة سيد طواب واخرين، القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر، ١٩٨٠.

٤٣- دادو عزيز حنا، والعبيدي، ناظم هاشم: "علم نفس الشخصية"، بغداد مطبعة التعليم العالي، ١٩٩٠.

٤٤- داود، عزيز حنا: "دراسات وقراءات نفسية وتربوية"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، جـ١، ١٩٨٤.

٤٥- داود، عزيز حنا: "دراسات وقراءات نفسية وتربوية"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، جـ٢، ١٩٨٥.

٤٦- الدليمي، هناء رجب حسن: "موقع الضبط وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٨٨ (رسالة ماجستير غير منشورة).

٤٧- الدمرداش، عبد المجيد سرحان: "بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم" اجتماع خبراء لتطوير نظم الامتحانات في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت، ١٩٧٤.

٤٨- راجح، احمد، عزت: "اصول علم النفس"، القاهرة، دار المعارف بمصر، ط١٢ ١٩٧٩.

٤٩- الراوي مسارع حسن: "دور التربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي، وقائع وبحوث المؤتمر الفكري الاول للتربويين العرب، بغداد، جـ١، ١٩٧٥.

٥٠- راينتون، ج، واخرون: "التقويم في التربية الحديثة"، ترجمة محمد عاشور واخرين، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٥.

٥١- الرحيم، احمد حسن: "مشكلات المراهقة في المرحلة المتوسطة"، بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٦٧.

٥٢- رزق، عبده ميخائيل، واخرون: "مدخل الى سايكلوجية التعلم"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٠.

٥٣- روبرنس، دورثي: "فن قيادة الشباب"، ترجمة اسماعيل صفوت، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٤.

٥٤- زهران، حامد عبدالسلام: "التوجيه والارشاد النفسي"، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧.

٥٥- الزوبعي، عبد الجليل، والغنام، محمد احمد: "مناهج البحث في التربية"، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٧٤.

٥٦- الزوبعي، عبد الجليل واخران: "علم النفس التربوي"، بغداد، مطبعة وزارة التربية، ١٩٧٩.

٥٧- الزوبعي، عبد الجليل، واخران: "الاختبارات والمقاييس النفسية"، الموصل، ١٩٨٠.

٥٨- الزوبعي، عبد الجليل، واسكندر نجيب: "مشكلات طلبة الصف السادس الثانوي في محافظات بغداد والبصرة ونينوى، بغداد، مطبعة الحكومة، ١٩٧٢.

٥٩- السعدي، قيس مغشغش: "فاعلية التعليم الذاتي في تطوير كفايات التدريس لتدريس المعاهد الفنية"، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٨٩. (رسالة دكتوراه غير

منشورة)

٦٠- سلامه، احمد عبد العزيز، وعبد الغفار، عبد السلام: "علم النفس الاجتماعي" القاهرة، دار النهضة العربية ١٩٧٧ .

٦١- السيد، فؤاد البهي: "الاسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة"، القاهرة، دار الفكر العربي، ط٤، ١٩٧٥ .

٦٢- السيد، فؤادي البهي: "علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري"، القاهرة، دارالفكر العربي، ١٩٧١ .

٦٣- شرام، ولبر: "التعليم المبرمج اليوم وغداً"، ترجمة عثمان لبيب فرج، القاهرة، مكتبةالنهضة المصرية، ١٩٦٦ .

٦٤- شلبي، احمد: "تاريخ التربية الاسلامية"، القاهرة، دار الكشاف، ١٩٥٤ .

٦٥- الشماع، نعيمه: "الشخصية، النظرية، التقييم، مناهج البحث"، القاهرة، المطبعة العربية الحديثة، ١٩٧٧ .

٦٦- شولتز، داون: "نظريات الشخصية"، ترجمة حمد لي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، بغداد، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٣ .

٦٧- الشيباني، عمر محمد التوحي: "الاسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب"، بيروت، دار الثقافة، ١٩٧٣ .

٦٨- صادق، امال، وابو حطب، فؤاد: "علم النفس التربوي"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط٣، ١٩٨٤ .

٦٩- صالح، احمد زكي: : "علم النفس التربوي"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ط ٢، ١٩٧٢ .

٧٠- صالح، قاسم حسين: "الشخصية بين التنظير والقياس"، بغداد، مطبعة التعليم العالي، ١٩٨٨ .

٧١- صالح، نازلي، وعبود، عبد الغني: "في التربية المقارنة"، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤ .

٧٢- عاقل، فاخر: "معجم علم النفس"، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧١.

٧٣- عاقل، فاخر: "علم النفس التربوي"، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٢.

٧٤- العاني، رؤوف عبد الرزاق: "المباديء الاساسية والاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم"، بغداد، ١٩٧٥.

٧٥- عبد الخالق، احمد محمد: "استخبارات الشخصية"، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠.

٧٦- عبد الرحيم، عبد المجيد: "مباديء التربية وطرق التدريس"، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٥.

٧٧- عبد الدائم، عبد الله: "التربية عبر التاريخ"، بيروت، دار العلم للملايين، ط٣، ١٩٧٨.

٧٨- عبد العزيز، صالح: "التربية وطرق التدريس"، القاهرة، دار المعارف، جـ١، ١٩٦٢.

٧٩- العبيدي، فائزة احمد: "اثر معرفة الطلبة السابقة بالاهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة التربية الوطنية للصف الثالث المتوسطة، بغداد جامعة بغداد، ١٩٨٨ (رسالة ماجستير غير منشورة).

٨٠- عثمان، سيد، والشرقاوي، انور: "التعليم وتطبيقاته"، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨.

٨١- عمر، معن خليل: "الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي"، بيروت، دار الافاق الجديدة، ١٩٨٣.

٨٢- عوض، عباس محمود: "في علم النفس الاجتماعي"، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٠.

٨٣- غازادا، جورج، واخرون: "نظريات التعليم"، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٨٤.

٨٤- الغريب، رمزية: "التقويم والقياس النفسي والتربوي"، القاهرة، دار المعارف ١٩٨٠.

٨٥- غنيم، سيد محمد: "سايكولوجية الشخصية"، القاهرة، دار النهضة

العربية، ١٩٧٣ .

٨٦- الفخري، سالة، واخران: "سايكولوجية الطفولة والمراهقة"، بغداد، مطعبة جامعة بغدادد، ١٩٨٢ .

٨٧- خطيم، لطفي محمد، والجمال، ابو العزايم: "نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربرية"، القاهرة، مكتبةالنهضة المرية، ١٩٨٨ .

٨٨- فهمي، مصطفى: "سايكولوجية الطفولة والمراهقة"، القاهرزة، مكتبة مصر، ط٢ ١٩٥٥ .

٨٩- فهمي، مصطفى: "الانسان وصحته النفسية"، القاهرة، دارالطباعة الحيثة ١٩٧١ .

٩٠- الكبيسي، وهيب مجيد: "طرق البحث في العلوم السلوكية"، بغدا، مطبعة التعليم العالي، جـ٢، ١٩٨٧ .

٩١- الكبيسي، وهيب مجيد: "المنظور المعرفي في علم النفس"، بغداد، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ١٩٩٠ .

٩٢- الكبيسي، وهيب مجيد: "قياس دافعية طلبة الجامعة نحو التعلم"، بغداد، ١٩٩١ .

٩٣- الكبيسي، وهيب مجيد، والخزرجي، كاظم غيدان: "قياس دافعية المدرسين نحو التعليم ودافعية طلبة المرحلة الاعدادية نحو التعلم واسباب انخفاضهما"، بغداد، وزارة التربية، ١٩٩٣ .

٩٤- الكبيسي، وهيب مجيد: "اسباب القلق لدى طلبة الجامعة"، بغداد، ١٩٨٦ .

٩٥- الكبيسي، وهيب مجيد، والزبيدي، كامل علوان: "الضغوط النفسية التي يتعرض لها الشباب من طلبة الجامعة، دور الارشاد في معالجتها بغداد، وزارة الداخلية، مركز البحوث والدراسات، ١٩٩٣ .

٩٦- الكبيسي، هيب مجيد: "دراسة مقارنة في الحاجات النفسية بين الشباب الاسوياء والمنحرفين"، بغداد، نقابة المعلمين، ١٩٩٢ .

٩٧- الكبيسي، وهيب مجيد: "بناء مقياس لاتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العمل

في القطاع الخاص " ، بغداد، مركل البحوث التربوية والنفسية، ١٩٨٧ .

٩٨- الكبيسي، وهيب مجيد: "اتجاهات طلبة جامعة بغداد نحو اساتذتهم، المؤتمر التربوي المشترك" ، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ١٩٩٢ .

٩٩- الكبيسي، وهيب مجيد، والشمسي، عبد الامير: "الارشاد النفسي بين النظرية والتطبيق" ، بغداد، كلية الإدارة والاقتصا، جامعة بغداد، ١٩٩٠ .

١٠٠- الكبيسي، وهيب مجيد، والجنابي، يونس صالح: "اثر ممارسة الرياضة في التكيف الشخصي" ، بغداد، ١٩٨٥ .

١٠١- لندفل، س، م: "اساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم" ، ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل، بيروت، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، ١٩٦٨.

١٠٢- لفتة، ساجده جبار: "اثر استخدام اسلوب حل المشكلات في المختبر في تحصيل طلبة الصف الاول فيزياء في مادة الكهربائية في كلية التربية/ الجامعة المستنصرية" ، بغداد، الجامعة المستنصرية، ١٩٨٨ . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٠٣- لندزي، ج، وهول، ك: "نظريات الشخصية" ، ترجمة فرج احمد فرج واخرين القاهرة، دار الكتب، ١٩٧١ .

١٠٤- محمد، عواد جاسم: "اثر استخدام طريقة التعليم المبرمج على تحصيل التلاميذ في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي" ، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٧٨ (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٠٥- محمد علي، حافظ عبد الستار: "علاقة بعض سمات الشخصية للشباب واسلوب تمضيتهم وقت الفراغ" ، القاهرة، جامعة عين شمس/ كلية التربية ١٩٨٢ . (رسالة ماجستير غير منشورة)

١٠٦- مخيمر، صلاح، واخران: "سايكولوجية التعلم" ، القاهرة، مطبعة الانجلو المصرية، ١٩٦٩ .

١٠٧- مرسي، محمد منير: "التعليم العام في البلاد العربية" ، القاهرة، عالم الكتب، ط٢، ١٩٧٤ .

١٠٨- معوض، خليل ميخائيل: "دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف" القاهرة، دار المعارف، ١٩٧١.

١٠٩- منصور، طلعت، واخرون: "اسس علم النفس العام"، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٤.

١١٠- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: "متطلبات استراتيجية التربية في اعداد المعلم العربي"، مسقط ١٩٧٩.

١١١- موراي، أ: "الدافعية والانفعال"، ترجمة احمد عبد العزيز سلامه، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٨.

١١٢- موسى، عبد الله عبد الحي: "المدخل الى علم النفس"، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط٣ ١٩٨٢.

١١٣- الناشيء، رابحه مجيد سبهان: "الاتجاهات القيمية لطلبة جامعة بغداد، بغداد جامعة بغداد، ١٩٧٥ (رسالة ماجستير غير منشورة).

١١٤- نجاتي، محمد عثمان: "اتجاهات الشباب ومشكلاتهم"، القاهرة، ار النهضة العربية، ١٩٦٢.

١١٥- نجار، فريد جبرائيل: "قاموس التربية وعلم النفس التربوي"، بيروت، الدائرة التربوية، ١٩٦٠.

١١٦- هندام، يحي، وزكي، سعد يسي: "تفضيلات التلاميذ للمواد الدراسية للمرحلة الاعدادية"، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٣.

١١٧- الهنداوي، انعام لفتة موسى: "الاستقلال عن المجال والاتكال عليه وعلاقتهما بالتعامل مع الضغوط النفسية، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٩٠ (رسالة ماجستيرغير منشورة).

١١٨- ويتيج، ارنوف: "مقدمة في علم النفس"، ترجمة عادل عز الدين الاشول واخرون القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر، ١٩٧٧.

119- Allport, .G. "Pattern and growth in Personality", New York, Holt Rinerhart and Winston, Inc, 1961.

120- Anastasi, A. "Psychologyical testing", New York, Macmillan, 1972.

121- Anderson, C. "Coping behavoiurs as intervening Mechanisms in the Invrsted stress Performance relationship. "Journal of applied Psychology", (Vol. 6), (No.1), 1976.

122- Arthur, L.B. "Acritical examination of the effect of achievement of students using progammed Instruction in short concenttrated management couses" in" Dissertation abstracts International", A. (Vol.34), (No.7), 1974.

123- Ausubel, D.P. and onther, "Educationl Psychology. Cognitive View", Holt Rinehart and Winston, (2nd Ed) 1978.

124- Bersonsky, M.D. "Adolescent development" New York, Macmillan publihing Co., 1981.

125- Borg, W.R. and Mereditch, D.G. "Educational Research", New York, David Mckay, 1974.

126- Bruner, J.C. "The Process of education" Harvrad University press, Capbridge mass achusetts, 1963.

127- Bruner, J.S. "Beyond the Information given" London, Rask in Hous museum Street, 1973.

128- Butt, D.B "TheRelationship of Problem Solving ability and Science knowledge" "Science education", (Vol. 49) (No. 2), 1963.

129- Calender, P. "Programmed instruction its development and structure" London longmans, 1969.

130- Chansky, N.M. "The attides students assign to their teacher" "Journal of educational Psychology" (Vol. 4),(No, 1), 1958.

131-Chaplin, J.P. "Dictionary of Psychology" New York Dell December (4th ed.). 1971.

132- Cronback, L.J "Educational Psychology", New York, Har court Brace and Word, Inc, 1962.

133- Cronback, L.J. "Essentials of psychological testing" New York,

Harper, 1960.

134- Ebel, R.L. "Essentials of educational measurement", New Jersey, Prentice -Hall, 1972.

135- Edward, A.L. "Techiques of attitude Scale Construction" New York, Appleton, Century Crofts, 1957.

136- Gibson, J.T. "Psychology for the Calssroom" New Jersey, Prentice-Hall, Inc (2nd ed.), 1980.

137- Glasser, R. "adaptive education individual diversity and Learning", Ne York, Holt, 1977.

138- Good, C.V. "Dictionary of Education" New York, McGraw- Hill, (3rd, ed.), 1973.

139- Hill, R. "An Experimental Study social adJustmetn" American Social Review, (Vol.9), 1954.

140- Hurlock, E.B. "Adoleseeentd development" New York, McGrow -Hill, (3rd, ed), 1967.

141- Jains, I, L: "Stress and frustration", Harcourt Brace, Inc, 1971.

142- Kelly, W.A "Eduactional Psychology", The Bruce Publishing company (4th.ed), 1964.

143- Kelly, J.R. "Work and Leisure A Simplified Parodigm. "Journal of leisure research", (Vol.4) (NO.1), 1972.

144- Kerlinger, F.N. "Foundations of behavior research", New York, Holt, 1965.

145- Krol, A.G. "Soviet Ecducation for Science and Technology", London, Chapmn and Hall, 1957.

146- Krech, D. and others. "Individual in Society", New York, McGraw-Hill, 1962.

147- Lang, M. "Motives in selecting elementary and secondary School

teaching" "Joooumal of experimental education" (Vol.2,), (No.1), 1960.

148- Lindgren, H.C. "Educational Psychology in the Classroom", John iley and sons, Inc. (4th ed.), 1972.

149- Maslow, A.H. "Motivation and Personality", New York, Harper Row, 1976.

150-New Comb, T.M. and others, "Social Psychology", New York, Holt, 1965.

151- Olson, D. "Skill motor and behaiour Adjustmetn", Research Quarterly" (Vol.39), (No.2), 1968.

152- Ringness, T. "Motivation of teachers and teaching Sucess", "Journal of Experimental Eduactional", (No.1, 30), (No.1), 1961.

153- Robin, A. "Behavioral Instruction in the College Classroom", "Review of educational Research", (Vol.3), 1976.

154- Rokeach, M. The open and closed mind", new York, Basic books, 1960.


155- Scott, W. and Michael. W. "Introduction to Psychological reearch", New York, John Wiley, 1967.

156- Selye, H. The Stress of life New York, McGraw, 1976.

157- Skinner, C.E. "Educational Psychology, New Jersey, prentice -Hall, Inc., (4th ed), 1966.

158- Stewak, J. "Two aspects of meaningful problem solving in Science" "Science Education", (Vol.66), (No.5), 1982.

159- Travers, R.M. "Educational Psychology" New York, The Mamilian Company, 1973.



المدخل إلى
علم النفس التربوي
دار الكندي للنشر والتوزيع
#1
دار الكندي للنشر والتوزيع
تلفاكس 7244323 ص. ب 893 - اربد - الأردن
ة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية
س 7270100-ص.ب 1284 اربد - الأردن
Design: Ali Hammouri
079 5910073